



**Universidade de
Aveiro
2006**

Departamento de Didáctica e Tecnologia
Educativa

**Gorete Cristina
Marques Ribeiro**

Consciência metalinguística: um estudo de caso



**Universidade de
Aveiro
2006**

Departamento de Didáctica e Tecnologia
Educativa

**Gorete Cristina
Marques Ribeiro**

Consciência metalinguística: um estudo de caso

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica, na especialidade de Didáctica de Línguas (Alemão), realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Teresa Murcho Alegre, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho a meus pais pelo seu apoio.

o júri

presidente

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã
Professora associada da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Clárisse da Conceição Alves Costa Afonso
Professora auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Professora Doutora Maria Teresa Murcho Alegre
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

A realização deste projecto não teria sido possível sem a colaboração de algumas pessoas e instituições, às quais queremos expressar os nossos agradecimentos:

À Professora Doutora Maria Teresa Murcho Alegre, pelo apoio e disponibilidade constante e orientação científica que me ajudou na reflexão e construção deste projecto;

Aos Conselhos Executivos das Escolas Secundária com terceiro Ciclo de Esmoriz e Secundária com terceiro Ciclo Dr^a Maria Cândida de Mira pela possibilidade que nos concederam em efectuar as nossas pesquisas nas Escolas;

À Margarida Monteiro e Lurdes Gonçalves pela disponibilidade que mostraram desde sempre em colaborar com a nossa pesquisa e sem as quais a realização deste projecto não teria sido possível;

A todos os meus familiares e amigos que me apoiaram e incentivaram durante toda a realização deste trabalho, em particular aos meus pais pelo seu incansável apoio;

Ao Albano Magalhães pela paciência e pelo apoio incondicional que me deu;

Ao meu colega de Mestrado Mário Cruz por me ter encorajado nas diversas etapas deste projecto e à Alexandra Ferreira pela disponibilidade demonstrada.

palavras-chave

Consciência Metalinguística; Transferência; Aulas de Gramática Integrativa.

resumo

A presente dissertação trata de um estudo de caso que se integra no âmbito da temática da consciência metalinguística. Este trabalho tem como objecto de estudo a aprendizagem da língua alemã em contexto escolar português.

Os intervenientes deste estudo são duas professoras de Alemão, sendo uma falante nativa e outra não, e as respectivas turmas do décimo segundo ano.

O estudo desenrolou-se durante o primeiro período do ano lectivo de 2003/2004 e teve como objectivo principal averiguar a forma como a consciência metalinguística se manifesta nas duas professoras. Pretendemos ainda desvendar a forma como os alunos em questão reagem quando deparam com um novo item gramatical em alemão, ou seja, se de entre as estratégias de aprendizagem utilizadas, o recurso à transferência interlinguística tem lugar e qual a importância que os alunos lhe conferem.

Para atingir os objectivos a que nos propusemos, procedemos à recolha de inúmeros dados, nomeadamente através da video-gravação de aulas, nas quais foram leccionados dois itens gramaticais, da realização de uma entrevista às professoras e de um inquérito aos alunos.

Após o tratamento e análise de todo o corpus recolhido tecemos várias conclusões.

keywords

Language Awareness; Transfer; Integrative Grammar Lessons.

abstract

The dissertation we are going to present handles a case study in the field of language awareness. The language we are going to focus on is German as a foreign language in the Portuguese school setting.

The subjects of this study are two German language teachers, being one a native speaker and the other one not and their classes of the twelfth grade.

This project was developed in the first term of the school year 2003/2004 and its main goal was to ascertain how these two teachers are influenced by language awareness and how this influence reveals itself in their daily practice. We also wanted to find out how learners react when faced with a new grammatical item in German, namely if they use inter-linguistic transfer as a learning strategy.

To achieve these goals we collected various kind of data, namely video-tapping of classes in which two grammatical items were taught, one interview with the teachers and a questionnaire for the pupils.

After analysing the data we have gathered several conclusions.

Schlüsselwörter

Sprachbewusstheit; Transfer; Integrativer Grammatikunterricht.

Zusammenfassung

Die Arbeit, die hier präsentiert wird, ist ein Studienfall und ist dem Thema Sprachbewusstheit untergeordnet. Das Studienobjekt dieser Arbeit ist das Lernen der deutschen Sprache in dem portugiesischen Schulkontext.

Die Teilnehmer dieser Arbeit sind zwei Deutschlehrerinnen, eine Muttersprachensprecherin und die andere nicht, und ihre zwölften Klassen.

Dieses Projekt hat fast ausschließlich im ersten Drittel des Schuljahrs 2003/2004 stattgefunden. Das grundlegende Ziel unserer Arbeit ist festzustellen wie die Sprachbewusstheit sich in diesen zwei Lehrerinnen äußert. Wir wollen auch noch feststellen, wie die Schüler reagieren wenn sie eine neue grammatische Struktur in der deutschen Sprache lernen, das ist, ob sie das inter-linguistische Transfer als Lernstrategie verwenden.

Um unsere Ziele zu erreichen haben wir verschiedene Daten gesammelt, vor allem Video-Aufnahmen von Unterrichtsstunden in denen zwei Grammtikstrukturen gelehrt worden sind, ein Interview mit den beiden Lehrerinnen und schriftliche Umfragen an die Schüler.

Nachdem wir die Daten bearbeitet und analysiert haben, sind wir zu verschiedenen Schlussfolgerungen gekommen.

Índice Geral

Índice Geral	ix
Índice de tabelas	x
Lista de abreviaturas utilizadas	x
Introdução	1
Capítulo 1 – Consciência Metalinguística: Perspectivas, Intervenientes e Domínios	5
1.1 Diferentes concepções do conceito	5
1.2 Diferentes domínios da consciência metalinguística.....	11
1.3 A consciência metalinguística e o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras	14
1.4 “Awareness” e “Consciousness” e o papel do conhecimento da língua materna na aula de língua estrangeira	17
Capítulo 2 – O Lugar da Transferência na Aula de Gramática de Língua Estrangeira	23
2.1 Evolução e definição do conceito de transferência	23
2.2 Critérios de transferibilidade	25
2.3 O conceito de transferência e o ensino de línguas estrangeiras	26
Capítulo 3 – Diferentes Abordagens Relativas ao Ensino da Gramática	32
3.1 O papel de aulas de gramática integrativa no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras	32
3.2 O conhecimento declarativo e o conhecimento processual	34
3.3 O professor de língua estrangeira: a relação pedagógico-didáctica do falante/professor nativo <i>versus</i> falante/professor não nativo com o ensino-aprendizagem da gramática	42
Capítulo 4 – Das Questões de Investigação à Metodologia	44
4.1 Definição dos objectivos	44
4.2 Procedimentos metodológicos	45
4.3 Análise dos dados.....	47
4.4 Análise das estruturas gramaticais	48

4.4.1 As frases relativas	49
4.4.2 O conjuntivo II.....	52
Capítulo 5 – Consciência Metalinguística: Duas Formas Distintas de Perspectivar o Ensino da Gramática	56
5.1 Caracterização dos intervenientes e das comunidades educativas.....	56
5.2 Estudo de dois casos.....	58
5.2.1 O caso da professora A.....	58
5.2.2 O caso da professora B.....	71
5.3 Conclusões das aulas observadas.....	94
5.4 O recurso por parte dos aprendentes à consciência metalinguística.....	97
Conclusão.....	109
Bibliografia.....	113
Gramáticas	118
Sites Consultados.....	119

Índice de tabelas

Tabela 1 - Características Principais das duas Turmas	57
Tabela 2 - Respostas à primeira Questão	98
Tabela 3 - Respostas à segunda Questão	99
Tabela 4 - Respostas à terceira Questão	100
Tabela 5 - Respostas à quarta Questão.....	102
Tabela 6 - Respostas à quinta Questão	103
Tabela 7 - Respostas à sexta Questão - Tradução para o Português.....	104
Tabela 8 - Respostas à sexta Questão - Tradução para o Inglês.....	104
Tabela 9 - Respostas à sétima Questão	105

Lista de abreviaturas utilizadas

CM – Consciência Metalinguística

LA – *Language Awareness*

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

Introdução

O estudo que nos propomos realizar insere-se numa temática há muito debatida no estrangeiro, principalmente no Reino Unido, mas à qual foi dedicada, a nosso ver, pouca atenção no contexto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em Portugal – a Consciência Metalinguística (CM). No entanto, não é apenas no Reino Unido que esta temática tem sido alvo de crescentes atenções, como a seguinte citação ilustra:

“In German alone we have a paradigm of labels for referring to LA [Language Awareness]-like notions or activities: *Sprachebewußtsein*, *Sprachebewußtheit*, *Sprachbetrachtung* and *Sprachreflexion*, to name but the most common. In Brazil there is Freire’s *conscientização*, and in France *l’éveil au langage* (Dabène, 1991) and *la mise en conscience*. There are certainly important, albeit subtle, differences to be teased from comparison of these terms, but there is also a common factor: a recognition of the benefits of attending to language besides using it as a tool for communication” (James, 1999: 97).

Como facilmente se pode depreender, o conceito central da nossa temática é bastante abrangente, o que se deve à problemática inerente à definição do próprio conceito. Isto reflecte a importância que a “Language Awareness” tem vindo a assumir na Didáctica da Língua Estrangeira a nível internacional.

Em relação ao nosso estudo, escolhemos como língua alvo o Alemão língua estrangeira (LE), dadas as peculiaridades que esta língua apresenta, nomeadamente no que se refere à proximidade e distância das suas estruturas em relação a estruturas equivalentes em outras línguas. Através de um estudo de caso, pretendemos, por um lado, aferir a importância dada à CM por parte de duas professoras e, por outro, conhecer a forma como os aprendentes percebem a aprendizagem do Alemão LE.

A escolha da nossa temática prende-se com o facto de desde cedo nos termos apercebido que os aprendentes de uma LE tecem analogias com outras línguas, quando confrontados com uma nova estrutura na LE. Pensamos que

estas manifestações de CM, quando estimuladas e orientadas, se traduzem em ganhos claros na aprendizagem.

Existem diversas posições sobre a importância da CM e o papel das aulas de gramática integrativa, bem como estudos que descrevem certas peculiaridades de professores falantes nativos e não nativos, nomeadamente no que se refere ao ensino da gramática. Após uma recolha bibliográfica no âmbito destas temáticas e a respectiva análise, iremos confrontar os resultados do nosso estudo com estas teorias.

O presente estudo procura então contribuir para o esclarecimento de algumas questões ligadas ao ensino e sobretudo à aprendizagem de uma língua estrangeira, a saber:

- Quais as estratégias utilizadas pelas professoras em causa para introduzir um item gramatical complexo?
- De que modo poderão as diferentes vivências destas professoras, nomeadamente no que se refere à sua aquisição/aprendizagem da língua alemã, influenciar as suas opções didácticas, aquando da introdução de um item gramatical?
- Qual a influência que a actuação da professora exerce sobre o modo como os alunos concebem a aprendizagem de um item gramatical?

Antes de termos iniciado a nossa investigação de campo procedemos a uma pesquisa bibliográfica sobre os principais pontos que irão ser objecto de análise no nosso estudo prático.

O primeiro capítulo irá debruçar-se sobre a definição de um conceito assaz controverso – “Language Awareness”/ “Sprachbewusstheit”/ Consciência Metalinguística. Uma vez que a temática deste estudo se centra à volta deste conceito, torna-se necessário clarificá-lo no âmbito do nosso trabalho. As definições variam de acordo com os autores e os estudos realizados. A CM pode ser definida, de uma forma muito genérica, como sendo “... a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life” (Donmall, 1985: 7, citada por James, 1999: 94). Após a definição deste conceito

iremos dedicar atenção aos diversos domínios da CM, dando particular atenção aos domínios que se relacionam com o contexto da aula de LE. Iremos ainda debruçar-nos sobre este conceito e sobre o papel que a língua materna (LM) assume na aprendizagem de uma LE, tendo em conta que uma fomenta a aprendizagem da outra e vice-versa, mas também leva os aprendentes a relativizarem a sua perspectiva da LM.

O segundo capítulo remete para um conceito intimamente ligado à CM, a transferência. Para tal, iremos analisar a evolução deste conceito ao longo das últimas décadas, nas quais este evoluiu de uma fonte de interferência, causadora de potenciais erros, para uma estratégia de aprendizagem. Iremos ainda debruçar-nos sobre a ligação deste conceito ao ensino/aprendizagem de uma LE, tentando mostrar a forma como a transferência pode fomentar e simplificar a aquisição de novas estruturas. Por fim, iremos referir e descrever os critérios de transferibilidade.

O terceiro capítulo deste estudo foca algumas abordagens referentes ao ensino/aprendizagem de LEs, destacando a importância das aulas de gramática integrativa, cujo objectivo é estimular a criação de ligações entre os conhecimentos de LM e os de LE, a fim de facilitar o processo de ensino/aprendizagem, bem como fomentar aspectos cognitivos, instrumentais, afectivos e críticos da língua (cf. Gnutzmann, 1991: 269 s.). As aulas de gramática integrativa têm, portanto, implicações na aprendizagem de LEs, mas também na reflexão sobre as estruturas da LM. De seguida iremos analisar a relação existente entre o conhecimento declarativo e o processual, onde se realça o ensino/aprendizagem de LEs. Por fim, focaremos ainda algumas peculiaridades dos professores falantes nativos e não nativos, nomeadamente no que se refere ao seu desempenho no ensino da gramática.

O capítulo quatro estabelece uma ponte entre o enquadramento teórico patente nos primeiros três capítulos e o estudo prático. Neste capítulo apresentar-se-ão os objectivos, a escolha dos intervenientes, bem como os procedimentos metodológicos adoptados e a forma como os dados irão ser analisados.

No quinto e último capítulo apresentaremos a análise dos dados do nosso estudo e retiraremos ainda algumas conclusões. Ao longo deste capítulo e à

medida que os dados forem surgindo, iremos compará-los e contrastá-los com os estudos que analisámos nos primeiros três capítulos.

Em relação aos objectivos da experiência didáctica em questão, estes prendem-se com as questões já anteriormente enunciadas, a saber:

- Descrever e analisar o modo como a CM se manifesta em duas professoras com percursos diferentes;
- Descrever e analisar as estratégias utilizadas por parte das duas professoras em questão;
- Averiguar a origem das diversas concepções didácticas das professoras;
- Descrever a concepção dos aprendentes relativamente à aprendizagem de um item gramatical em alemão.

A nossa experiência pedagógica envolveu, então, duas professoras que leccionam o décimo segundo ano de Alemão – nível três – em duas Escolas Secundárias. Aquando da selecção das professoras tivemos ainda o cuidado de seleccionar uma professora falante nativa e uma não nativa, para ver se os resultados diferiam em função dessa variável e se esta variação, caso se verificasse, ia ao encontro das correntes teóricas por nós analisadas.

Apesar do carácter limitado deste estudo, julgamos que este poderá ter algumas implicações importantes, podendo servir de base para outros estudos nesta área temática. Este estudo poderá ainda contribuir para uma maior valorização das aulas de gramática integrativa no contexto escolar português.

Capítulo 1 – Consciência Metalinguística: Perspectivas, Intervenientes e Domínios

Neste capítulo iremos tratar um dos conceitos centrais do nosso estudo – a consciência metalinguística. Para tal, consultámos a bibliografia relevante nesta área temática.

Estamos conscientes da vastidão e até mesmo da controvérsia inerentes a este conceito. Esperamos, no entanto, poder contribuir de alguma forma para a realização de futuros projectos relacionadas com este tema em contexto português, pois este campo tem sido um pouco descurado no âmbito da Didáctica das línguas estrangeiras em Portugal.

É, portanto essencial, fazer uma breve análise do processo de ensino/aprendizagem de LEs, tendo, para tal, em conta o conceito de CM.

1.1 Diferentes concepções do conceito

Não poderíamos iniciar a nossa dissertação sem antes nos debruçarmos sobre o conceito de consciência metalinguística, que é assaz abrangente e gerador de ambiguidades. Nas últimas décadas este conceito tem sido alvo de crescente atenção. Knapp-Potthoff (1997) refere algumas razões possíveis que justificam a atractividade deste conceito:

- O conceito de CM pode servir de ponte entre a aquisição e a aprendizagem de línguas, permitindo deste modo estabelecer novamente a relação entre estas duas, ultrapassando assim uma perspectiva dicotómica.
- Este aspecto pode ainda ser perspectivado sob outro ponto de vista: a CM pode remeter para um nível de reflexão, que ultrapassa a simples utilização da língua, mas que também não implica necessariamente a transmissão de regras gramaticais.

- O conceito de CM possibilita também uma observação integrativa da acção da LM e da LE e da aprendizagem, no que diz respeito ao bilinguismo.
- A CM fomenta a autonomia do aprendente. A tomada de decisões por parte dos alunos exige uma consciencialização dos conteúdos de aprendizagem, de objectivos de aprendizagem, dos processos de aprendizagem e de problemas de aprendizagem. Assim sendo, não se pode dissociar a CM do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que fomentam a autonomia do aprendente de LEs (cf. Knapp-Potthoff, 1997: 10).

A CM, por si só, não é, então, um conceito que remeta para uma melhor compreensão do ensino/aprendizagem de uma LE. Este conceito é, antes de mais, extremamente abrangente, e abarca assim quase todos os aspectos do ensino/aprendizagem e aquisição de uma língua, sendo portanto impossível fornecer uma definição estanque e linear deste conceito tão controverso.

Numa primeira definição Gleitman & Gleitman (1970) caracterizam a CM como “ability to manipulate the superficial levels of language structure in non-communicative settings” (Gleitman & Gleitman, 1970: 19), destacando, deste modo, o contexto formal da aprendizagem de uma dada LE e a importância que a CM assume no processo de consciencialização dos aprendentes sobre determinados fenómenos.

O NCLE (National Congress on Languages in Education) Working Party on Language Awareness britânico forneceu a seguinte definição: “Language Awareness is a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life” (NCLE Working Party – Donmall, 1985: 7, citada por James, 1999: 94). Esta definição da década de oitenta é uma das primeiras tentativas de desvendar este conceito tão abrangente. A vertente abstracta inerente a esta definição mostra bem a dificuldade em desmistificar a complexidade deste conceito.

Candlin (1992), coloca a questão de saber se “Awareness” significa uma “heightened perception of salience” ou uma “attitude or evaluative judgement” (Candlin, 1992: xii). A dúvida patente nesta questão remete, de igual modo, para a ambiguidade deste conceito, no que se refere à sua aplicabilidade, ou seja, se este conceito se refere a algo concreto, palpável, cognitivo ou a uma atitude, a uma forma sócio-psicológica de perspectivar a aprendizagem.

Nicholas (1992), por sua vez, afirma:

“learners can be ‘aware’ of aspects of language without being able to explicitly articulate that awareness. This awareness is evidenced through the language use of the speakers” (Nicholas, 1992: 78).

Esta perspectiva coloca a tónica no facto de a “awareness” dos aprendentes se poder manifestar de forma inconsciente, isto é, o aprendente não conseguir descrever de forma inequívoca os seus conhecimentos. Estes conhecimentos são, muitas vezes, apenas visíveis através do uso, da aplicação de certos conhecimentos em determinadas situações.

Já em 1995 van Lier também se mostra ainda pouco específico: “Language Awareness can be defined as an understanding of the human faculty of language and its role in thinking, learning and social life” (van Lier, 1995: xi).

Em contexto português, Flávia Vieira (1993) defende que a CM consiste no “conhecimento acerca da língua nos seus aspectos formais, semânticos e funcionais e ainda de aspectos do processo de ensino-aprendizagem da língua”. Neste sentido, o bom aprendente de LEs “é aquele que aprende a língua e sabe como aprendê-la da forma mais eficaz; as dimensões pedagógica e científica do saber linguístico são distintas mas interdependentes, tornando-se por vezes impossível destrinchá-las” (Vieira, 1993: 38). Esta autora faz, então, uma distinção entre aspectos inerentes à língua a aprender e estratégias de aprendizagem, que, apesar de distintos, se encontram permanentemente em contacto.

Sousa (1994) define CM como “the ability to use language to (actively) think and to talk about language” (Sousa, 1994: 136). Também a esta definição está subjacente a importância de reflectir sobre a língua e sua aprendizagem, bem como a verbalização e discussão desta reflexão.

Alegre (2000), por sua vez, define CM “como a capacidade que o aprendente tem de reflectir sobre a língua estrangeira, de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento sobre as suas regras de funcionamento” ou seja, a CM é entendida “como um processo (a capacidade de reflectir), mas também como o resultado desse processo, isto é, a capacidade de utilizar o conhecimento linguístico. Por outras palavras, consciência linguística constitui simultaneamente “kognitiver Besitz” e “kognitive Leistung”, sendo uma reflexão da outra” (Alegre, 2000: 104). Neste sentido, o aprendente ao reflectir sobre a LE vai incrementando as suas capacidades de utilização da LE nas suas diversas vertentes.

Ainda nesta linha, Ançã e Alegre (2003) referem que o conceito de CM é “característico dos falantes e aprendentes de uma língua, e consiste na capacidade que estes têm de reflectir sobre a língua (LM ou LE) e de verbalizar essa reflexão. O grau de consciência varia, no entanto, com a idade e o nível de aprendizagem da língua” (Ançã & Alegre, 2003: 31). Esta definição realça também a importância da reflexão e da discussão das impressões dos aprendentes no que se refere à sua aprendizagem e aos fenómenos inerentes à língua. Para além disso, estas autoras diferenciam ainda a intensidade na qual a CM se manifesta, ou seja, o grau de CM varia consideravelmente atendendo à idade do aprendente e ao facto de se tratar da aquisição da LM ou da posterior aprendizagem de uma LE, altura em que os aprendentes já possuem um certo grau de CM, proveniente da aquisição da LM.

No âmbito do nosso trabalho, iremos, então, considerar a CM como sendo a capacidade que, quer os aprendentes quer os professores de uma LE possuem, e que consiste na reflexão sobre os diversos aspectos inerentes à LE, bem como à sua aprendizagem. Esta reflexão parte da LE, mas não se limita a esta, transpondo barreiras linguísticas, recorrendo, portanto, a estruturas de outras línguas, a fim de facilitar a compreensão do funcionamento das línguas em geral.

Neste contexto, Schmidt (1994) distingue quatro interpretações de “Bewusstheit”/“Consciousness”: Primeiro, a aprendizagem é consciente, sempre que existe intencionalidade de aprender. Em segundo lugar, para que a aprendizagem seja consciente, é necessário que a atenção do aprendente seja

dirigida para o objecto de estudo em questão. Esta tomada de atenção, “noticing”, é essencial para converter o “input” em “intake”. Em terceiro lugar, aprende-se de forma consciente quando a “awareness” acompanha o processo de aprendizagem, isto é, quando somos capazes de explicar o nosso conhecimento. Por fim, é entendido como aprendizagem consciente um processo que exige “control” e direccionamento interno. Na aprendizagem de uma LE o problema do controlo passa, fundamentalmente, pela fluência.

Hecht (1994), por sua vez, destaca o conceito de “Sprachbewusstheit” e diferencia alguns conceitos que a ele estão associados: “Sprachbetrachtung”, “Sprachreflexion” e “Sprachverständnis”/“Sprachwissen”. Para este autor, a reflexão sobre a língua (“Sprachreflexion”) constitui um processo que se desenvolve com o contacto, consciente e inconsciente, com a língua. A “Sprachbetrachtung”, isto é, a observação dos fenómenos linguísticos, fomenta este processo ao incrementar o conhecimento sobre as estruturas da língua. Este conhecimento sobre a língua (“Sprachwissen”) corresponde a um primeiro nível de “Sprachbewusstheit”, em que se tem um domínio das estruturas da língua. Neste primeiro nível, o aprendente possui um determinado grau de conhecimento declarativo. Num nível mais avançado de “Sprachbewusstheit”, o utilizador da língua já possui conhecimentos sobre as diferentes funções da língua na sociedade, sendo para tal necessário possuir conhecimentos de carácter processual, ou seja, saber utilizar efectivamente a língua. No sub-capítulo 3.2 iremos debruçar-nos de forma mais pormenorizada sobre estas componentes do conhecimento.

Edmondson & House (1997) distinguem entre “Bewusstheit” e “Language Awareness”. Para estes, o conceito de “Bewusstheit” pertence ao domínio da psicologia da aprendizagem. Esta faceta muitas vezes não é tida em conta no conceito de LA. Por outro lado, o conceito de LA é, nomeadamente no que se refere ao âmbito da Didáctica, mais abrangente do que o conceito de “Bewusstheit”.

Estes autores, apesar de não fornecerem uma definição estanque e única de LA, contribuem para uma sistematização das diversas interpretações deste conceito. A noção de LA pode ser entendida sob três planos distintos.

Plano 1, a essência da LA: a questão aqui colocada é a de saber se a LA corresponde ao conhecimento linguístico/conhecimento declarativo ou se, pelo contrário, será um dispositivo cognitivo que facilita a aprendizagem/conhecimento processual/capacidade de reflectir sobre a língua, independente do conhecimento linguístico. Os autores entendem que uma interpretação não exclui a outra e que o conhecimento sobre a língua pode fomentar a capacidade de reflectir sobre a língua, mas sentem que há necessidade de distinguir as duas interpretações em termos conceptuais. Os autores distinguem, portanto, entre “Wissen” e “Sensibilität”.

Plano 2, o objecto sobre qual incide a LA: esta consciência sobre a língua refere-se a todos os níveis linguísticos, incluindo os níveis discursivo e textual. Nesta concepção, a LA refere-se também à própria aquisição da língua.

Plano 3, as funções que a LA pode desempenhar: de uma forma geral, a LA fomenta uma maior consciência em termos de comunicação, nomeadamente ao nível da comunicação intercultural; ela desempenha também um papel no âmbito da educação, em geral e, por último, no âmbito do ensino/aprendizagem de LEs.

Relativamente ao objectivo da CM, há que fazer distinção entre a função instrumental e a função emancipatória.

Quando classificada de instrumental, esta é vista como tendo uma função de ajudar na aprendizagem/aquisição de uma língua.

A função emancipatória é descrita por van Lier (1995) como:

“Language Awareness is its own reward. Since language makes us into whatever we are, language awareness enriches all our experiences and gives us a sense of being more in control of our destiny, and to perceive the things that go on around us with greater clarity” (van Lier, 1995: xii).

Podemos, então, concluir este primeiro sub-capítulo fazendo nossas as palavras de Hawkins (1984) – “The chief aim of (awareness of language) will be to

challenge pupils to ask questions about language, which so many take for granted ...” (Hawkins, 1984: 4) e ainda na linha de Peter Grundy (2002) quando afirma que “‘Sprachbewusstheit’, or language awareness, is a term used to designate our conscious recognition of those patterned fragments of our otherwise tacit linguistic knowledge that can be brought to the surface and described with some degree of rigour and systematicity” (Grundy, 2002: 151).

1.2 Diferentes domínios da consciência metalinguística

Segundo James & Garrett (1992) a “Language Awareness” não se manifesta apenas num contexto limitado. Por ser um conceito extremamente abrangente, estes autores referem cinco domínios da LA, a saber: o domínio afectivo, o domínio social, o domínio do poder, o domínio cognitivo e o domínio do desempenho.

As atitudes e as motivações dos alunos para a aprendizagem de LEs têm sido alvo de crescente atenção no âmbito da Didáctica das línguas estrangeiras. O domínio afectivo pode parecer assumir menos importância do que o domínio do desempenho, uma vez que os progressos neste último irão reflectir-se objectivamente em provas de avaliação. No entanto, reconhece-se hoje que uma atitude positiva face a uma língua e cultura novas pode ser mais duradoura do que o conhecimento adquirido para uma prova de avaliação.

O domínio social da CM assume uma função predominantemente educacional. Este domínio é particularmente importante nas sociedades bi- ou multiculturais.

Os movimentos migratórios das últimas décadas fizeram com que os países monoculturais e monolíngues se tornassem países em ‘vias de extinção’. As escolas têm um papel fundamental no desenvolvimento de um convívio harmonioso da diversidade de culturas resultante, pois é na escola que este convívio surge para muitas crianças pela primeira vez. O NCLE Report de 1985 –

citado por James & Garrett (1992) – refere que a LA pode ser utilizada “to foster better relations between all ethnic groups by arousing pupils’ awareness of the origins and characteristics of their own language and dialect and their place in the wider map of languages and dialects used in the world beyond” (James & Garrett, 1992: 13) ou ainda como refere Hecht (1994):

“Indem durch Sprachbewußtheit ethnozentrische Haltungen aufgebaut werden können und der Blick auf die Andersartigkeit der Fremdsprache freigemacht wird, die neue Varianten des Denkens und Fühlens aufzeigt, kann man auf diesem Weg den Zielen Toleranz und Empathie ein Stück näher kommen” (Hecht, 1994: 133).

Estas posições vêm ao encontro do que Hawkins (1981) definiu como “emancipation from parochial prejudice” (Hawkins, 1981: 43).

O facto de a língua poder ser utilizada como instrumento de manipulação confere-lhe poder. As pessoas e instituições que têm um maior acesso aos media podem utilizar as informações destes para, de certa forma, distorcer a realidade e manipular aqueles que não têm acesso ou não conseguem interpretar as informações de forma adequada. É preciso, então, ter cuidado com as diversas formas de exploração da língua que podem criar pseudo-identidades. O trabalho da CM nas escolas pode alertar os aprendentes para tais situações, desenvolvendo a sua sensibilidade para estas realidades.

O domínio cognitivo incide sobre a educação, educação essa que não necessita de nenhuma justificação exterior. Contudo, seria erróneo pensar que a educação não tem aplicações práticas. As diversas capacidades cognitivas são necessárias em qualquer situação na qual seja necessário tomar decisões. A educação que fomenta estas capacidades assume um valor inquestionável no nosso dia-a-dia. Estas capacidades e a importância da sua consciencialização são referidas no NCLE Report: “... developing awareness of pattern, contrast, system, units, categories, rules of language in use and the ability to reflect upon them” (James & Garrett, 1992: 15). No Kingsman Report encontra-se a seguinte afirmação: “If we are to help pupils function intellectually – and we take this to be a

prime purpose of education – we must spend time in English classes examining words and how each contributes to the meaning of a sentence”, uma vez que “it is not enough to write ‘freely’ with no thought given to the audience for the writing, or the shape and patterns of the language used” (James & Garrett, 1992: 15).

Os alunos devem, portanto, tomar consciência das formas da língua, sem no entanto porem de parte as suas funções, como acontecia no método da Gramática e Tradução. Os trabalhos sobre a LA defendem que os estudos sobre a língua devem ser baseados num modelo da língua em uso.

Convém ainda referir que existem estudos que provam que os alunos que habitualmente falam sobre a língua tendem a ser mais desenvolvidos cognitivamente.

O domínio do desempenho prende-se com a questão de saber se o conhecimento de uma língua melhora a utilização e o domínio da língua, ou seja, se o conhecimento analítico se reflecte no comportamento linguístico. Tendo por base as características dos bilingues, que são particularmente receptivos às correcções e que as conseguem utilizar para construir o seu conhecimento linguístico, podemos generalizar e afirmar que os aprendentes de uma dada língua estrangeira apenas progridem nas suas capacidades quando se consciencializam que as suas produções não são equivalentes às produções dos seus modelos, ou seja, aprende-se quando se toma consciência daquilo que ainda não se sabe. A consciencialização implica comparar aquilo que se faz com aquilo que os outros fazem e, deste modo, explorar as diferenças. Os aprendentes devem ser encorajados a falar sobre as diferenças das quais estes se aperceberem. Possuir uma metalinguagem adequada é, portanto, uma condição essencial para a progressão.

Tudor, no seu artigo “Translation – between learning and acquisition” (1988), citado por James & Garrett, 1992: 19, considera que a tradução cria nos aprendentes um “perceived resource gap”, que por sua vez leva os aprendentes a adoptar “resource expansion strategies”. Deste modo, a tradução conduz à “enhanced acquisition”, sem a mediação da aprendizagem.

O conceito “reading readiness” da literacia foi transposto e adoptado para o contexto da CM – “learning readiness”. Este conceito prende-se com o facto de as pessoas aprenderem com mais facilidade quando sentem necessidade de possuir um determinado conhecimento.

Por fim, convém referir que estes cinco domínios da LA não operam de forma isolada uns dos outros, segundo James & Garrett. No entanto, somos da opinião que estes domínios podem ser trabalhados e analisados separadamente, uma vez que é isso que se verifica em contexto escolar, no qual são trabalhados fundamentalmente o domínio cognitivo e o domínio do desempenho.

1.3 A consciência metalinguística e o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras

Segundo James & Garrett (1992) a “Language Awareness” é um conceito que tem vindo a ser utilizado em variados contextos académicos e pedagógicos. Por vezes, não existe qualquer dúvida a que é que o seu utilizador se está a referir, mas em algumas ocasiões o termo é usado de forma vaga.

Alguns dos estudos que tentaram desvendar o significado da LA são os trabalhos pioneiros de Hawkins, *Modern Languages in the Curriculum e Awareness of Language*, que forneceram as bases para o movimento “British Language Awareness Movement”. Hawkins defendeu a implementação da LA através de programas de estudo sobre a linguagem, começando no ensino primário e continuando na escola secundária, a fim de estabelecer uma ponte entre a LM e a LE.

Na sua obra *Awareness of Language*, Hawkins (1984) define os objectivos da LA do seguinte modo:

“Awareness of language is intended to bridge the transition from primary to secondary education language work; to provide a meeting place and common vocabulary for the different fields of language education (MT English, FL, English as a Second Language, Community Languages); to prepare the way for child-

-care courses in the fourth and fifth years of secondary education; to facilitate discussion of linguistic diversity (on the assumption that discussion and the greater awareness it engenders are the best weapons against prejudice); to develop listening skills (as a prerequisite for efficient foreign language study), along with confidence in reading and motivation for writing. Activities relying on pair work and often involving data collecting are to feature prominently in such programmes, since in this way pupils will be encouraged to ask questions about language" (Hawkins, 1984: 4).

O "British Language Awareness Movement", por sua vez, enfatiza a importância da reflexão e do conversar sobre a língua. Isto exige a criação de uma metalinguagem comum, aceitável e adequada que seja acessível e compreensível a ambos, professor e aprendiz.

O NCLE Report considera que a LA desenvolve a sensibilidade e a consciência linguística no que concerne a três parâmetros:

- o parâmetro cognitivo, sendo disso exemplo o desenvolvimento da consciência de padrões da linguagem;
- o parâmetro afectivo, como por exemplo a formação de atitudes;
- o parâmetro social, que visa, por exemplo, o melhoramento da atitude dos alunos como cidadãos e consumidores.

Estes programas assumem uma variedade de formas e servem uma variedade de objectivos: tornar explícito o conhecimento intuitivo dos aprendentes acerca da sua LM, reforçar as capacidades da língua e aumentar a efectividade da comunicação na LM ou na LE, colocar numa posição privilegiada a diversidade linguística que tem vindo a aumentar na sala de aula, fomentar melhores relações entre os diferentes grupos étnicos dentro e fora da escola, particularmente no local de trabalho, ajudar os aprendentes a ultrapassar desvantagens causadas pela discrepância entre a linguagem utilizada em casa e no ambiente escolar, introduzir os conceitos e as técnicas da linguística básica aos alunos e incutir neles a compreensão do valor da linguagem como parte da vida humana (cf. James & Garrett, 1992: 4).

No que concerne a aprendizagem de uma LE, a CM fomenta no aprendente a consciencialização do conhecimento intuitivo que ele possui sobre a sua LM e também o seu conhecimento explícito sobre a LE. Daqui resulta uma espécie de Análise Contrastiva, feito por aprendentes de uma LE, a fim de tomarem consciência entre as semelhanças e as diferenças entre as estruturas da LM e da LE.

A CM ainda não adquiriu um lugar definitivo e claro na grande maioria das aulas de línguas. Em contexto escolar português o uso da língua estrangeira como objecto de estudo e como meio de comunicação quase exclusivo ainda é uma realidade. Este facto impossibilita muitas vezes a referência a aspectos da língua materna e a consequente comparação entre línguas.

Os trabalhos sobre a CM podem ser de utilidade para os professores de LM e LE. Apesar de em Portugal muitos professores de língua estrangeira serem também professores da língua materna, a consciência metalinguística, com recurso à comparação entre línguas, parece não ter lugar em aula de LE. Como já referimos anteriormente, os professores de língua estrangeira, mesmo aqueles que são também professores da língua materna, quando se encontram a ensinar uma LE, tendem a banir o uso de outras línguas, nomeadamente a LM. Desta forma os professores de LEs tentam fomentar a capacidade comunicativa em detrimento de outras capacidades.

No contexto actual a importância do ensino/aprendizagem de uma LE não se pode limitar apenas à sua faceta comunicativa. Hawkins (1999) refere nesse sentido:

“We will no longer measure effectiveness of the apprenticeship in the foreign language by mere ability to ‘survive’ in a series of situations, but by how the foreign language experience contributes to learning how to learn through language, and to confidence as a (mathetic) language user” (Hawkins, 1999: 138).

Um ensino deste tipo irá, então, implicar uma comparação entre diversas línguas, quer materna, quer estrangeiras, bem como uma reflexão conjunta sobre a língua em si. A avaliação, por sua vez, não irá apenas incidir sobre o desempenho na

LE, mas também irá avaliar, e mesmo encorajar, a crescente consciência dos aprendentes de como uma LE se compara com a LM, bem como sobre a forma como as LEs são aprendidas.

Os aprendentes, por sua vez, devem desenvolver consciência sobre: a) o fenómeno linguagem; b) a sua LM/língua oficial quando esta não corresponde à sua LM e c) outras línguas da escola e/ou comunidade (cf. James & Garrett, 1992: 12). A formação dos aprendentes deve ter como objectivo torná-los capazes de observar e notar como as diferenças de uso se relacionam com as diferenças na selecção de formas da língua. Os aprendentes têm de ser capazes de caracterizar e justificar as suas próprias escolhas de entre as formas e funções linguísticas. Para além disso, devem ainda ser capazes de descrever e avaliar o seu próprio discurso e escrita, de uma forma auto-crítica. Isto conduz a um crescimento pessoal.

É de salientar que a CM não pode ser vista como um privilégio para os bons aprendentes de uma LE nem um obstáculo para os menos bons. A CM não deve ser encarada como sendo a solução para todos os problemas inerentes à aprendizagem de uma LE.

1.4 “Awareness” e “Consciousness” e o papel do conhecimento da língua materna na aula de língua estrangeira

James (1996) faz notar que nas aulas de LE a atenção é canalizada para a ‘língua como sistema’, ao nível da frase, enquanto que na aula de LM a atenção é canalizada para o nível do texto em geral. Esta diferença de conteúdos não é arbitrária nem accidental, reflectindo provavelmente o facto de a formação do professor de LM estar vocacionada para a literatura e a do professor de LE estar voltada para a língua como sistema, ao nível da frase. Este facto é certamente um obstáculo para a cooperação entre estes dois grupos de professores. Contudo, e na linha de James (1999), podemos afirmar que “no longer is reference to or even

use of one [LM/LE] in the context of the other [LM/LE] seen as the taboo it used to be” (James, 1999: p. 112).

Apesar de, como já referimos anteriormente, muitos professores de LEs se mostrarem ainda relutantes em utilizar outras línguas aquando da leccionação da LE, tem-se verificado, nos últimos anos, que a pouco e pouco o recurso por parte dos professores de LEs à LM e a outras LEs tem vindo a aumentar. Já não nos encontramos numa fase monolingue pura.

Relativamente aos conhecimentos linguísticos, os aprendentes de uma LE ou da sua LM podem desenvolver uma competência, no sentido de Chomsky, e comportamentos variados no que concerne as intuições cognitivas relativamente à língua em questão. Existe, no entanto, um outro tipo de conhecimento linguístico que as pessoas podem ter – o desenvolvimento independente de metacognições das versões pessoais da LM e da LE. Estas metacognições podem ser erróneas, não apropriadas, não autênticas ou mesmo falsas.

Mas existe ainda um conhecimento relativo à relação existente entre essas duas línguas. Na acepção de James (1996) este conhecimento pode-se manifestar ao nível do desempenho – manifestando-se na interferência da LM em utilizadores da LE – ou a um nível cognitivo da intuição, neste caso falamos de “Cross-linguistic Intuition”. O conhecimento pode ainda situar-se a um nível explícito (declarativo) de metacognição o qual é denominado por “Cross-linguistic Awareness”.

Todos os três podem ser correctos ou incorrectos. Como Kellerman (1978), citado por James, 1996: 139, mostrou, a psicotipologia cognitiva dos aprendentes de uma LE, as suas intuições sobre o que pode ser transferível da sua LM, podem ser erróneas. Um aprendente que transfere indiscriminadamente da LM para a LE não possui “Cross-linguistic Intuition”. O aprendente que possui um pouco de “Cross-linguistic Intuition” irá transferir de forma selectiva (cf. capítulo 2). Do mesmo modo, as ideias dos aprendentes sobre possíveis afinidades entre duas línguas podem ser erradas. A relação entre duas línguas, que é verbalizada e explícita, pode não corresponder aos factos verdadeiros da língua, deixando transparecer uma “unawareness” do fenómeno em questão.

James (1996) não se limita apenas ao conceito de LA delimitando-o do conceito de “Consciousness”, normalmente denominada por “Consciousness-Raising” (conceito cunhado por Rutherford, citado por James (1996)). Schmidt (1994), por sua vez, defende a posição de “Consciousness as Awareness” (cf. capítulo 1.1).

James (1996) define, então, LA “as the possession of metacognitions about language in general, some bit of language, or a particular language over which one already has skilled control and a coherent set of intuitions” (James, 1996: 139 s.). A CM corresponde aos atributos metacognitivos de falantes competentes – não necessariamente nativos – na medida em que desenvolveram metacognição das capacidades e cognições que até então foram exercitadas de forma inconsciente. A função da CM é tornar explícito este conhecimento implícito.

A CM envolve encorajar e ajudar os aprendentes a aperfeiçoar e alargar as suas capacidades de utilização da língua. De igual modo, os aprendentes são levados a explorar de forma mais completa o potencial combinatório e expressivo do sistema cognitivo que eles dominam de forma intuitiva desde a idade dos cinco ou seis anos, ou seja, a sua LM. Seria erróneo pensar que a capacidade linguística de uma pessoa, ou seja, o facto de ter interiorizado a gramática da língua que fala, é por si só suficiente para garantir que as suas necessidades linguísticas sejam colmatadas. Possuir a gramática não é suficiente. A gramática é uma ferramenta que se deve aprender a utilizar de forma competente.

Por outro lado, a “Consciousness-Raising” remete para os aprendentes da língua, que ainda não estão em comando destes repertórios e intuições consistentes. É necessário tomar consciência do novo, do desconhecido, para deste modo fomentar o processo de aprendizagem. Nesta linha, Rutherford & Sharwood Smith (1985), citados por James, 1996: 141, definem “Consciousness-Raising” como sendo “the deliberate attempt to draw the learner’s attention specifically to the formal properties of the target language”, o que não significa que se preste atenção a todas as propriedades indiscriminadamente. A chamada de atenção dos aprendentes deve ser entendida como sendo uma chamada de atenção para aquelas propriedades que o aprendente tem de conhecer, mas nas quais este pode estar a sentir dificuldades. De acordo com James (1996), aquelas

propriedades formais que o aprendente já conhece enquadram-se na “Language Awareness Raising”. James (1999) define, então, “Consciousness-Raising” como sendo a actividade que desenvolve a capacidade de localizar e identificar a discrepância entre o estado presente de conhecimento e um estado de conhecimento ideal. “Consciousness-Raising” dá ao aprendente um “insight” igualmente importante mas diferente naquilo que ele ainda não sabe e portanto precisa de aprender. A “Consciousness-Raising” ocorre então quando existe alguma falta de conhecimento processual que irá ser colmatada ao realçar o conhecimento declarativo (cf. James, 1999: 103 e capítulo 3.2).

Estas duas noções – CM e “Consciousness-Raising” – devem, então, ser vistas como complementares e como sendo a chave para um currículo de língua integrado.

Apesar de os conceitos de “Consciousness-Raising” e de CM serem distintos, ambos se aplicam à aula de LM e à aula de LE. O aprendente pode consciencializar-se das suas deficiências quer nas aulas de LM quer nas aulas de LE.

A CM pode dar ao aprendente “insight” na LE, e esta pode estender-se para a LM.

A importância que a CM assume na relação dos conhecimentos da LM com os conhecimentos da LE verifica-se sobretudo aquando da comparação e da diferenciação entre a LM e a LE. Nesta altura desenvolve-se uma nova perspectiva das estruturas de conhecimento da língua, que relativiza e modifica a visão etnocêntrica anterior, de forma a que as estruturas de conhecimento da língua sejam reconstruídas. Para tal, são necessárias determinadas estratégias de aprendizagem e de processamento. O sucesso destas estratégias será maior, se na LM já se tiver atingido uma determinada “Sprachbewusstheit” (cf. Wolff, 1992a: 103).

Este tipo de ensino/aprendizagem não se assemelha ao ensino/aprendizagem da gramática tradicional. Wolff (1992b) refere a este respeito:

“Es soll hier ausdrücklich betont werden, daß die Hinführung zur Sprachbewußtheit nicht mit dem herkömmlichen Grammatikunterricht verwechselt werden darf. Dieser legt bekanntlich Wert darauf, daß strukturelle und funktionale sprachliche Phänomene in ein vorgegebenes rigides Kategorienraster eingeordnet werden können. Ein Unterricht hingegen, der auf ‘language awareness’ fokussiert, ermöglicht es dem Lernenden, ein eigenes Kategoriensystem aufzubauen, eine individuelle psychologische Grammatik, deren Beschreibungskategorien er versteht, weil er sie selber oder zusammen mit anderen entwickelt hat” (Wolff, 1992b: 196).

Segundo Hawkins (1984), o estudo da LM pode ser influenciado positivamente pelo estudo da LE, uma vez que apenas ao sair da LM e operando noutra língua é que é permitido aos aprendentes “to step outside their mother tongue and see it in some kind of perspective” (Hawkins, 1984: 18). Por outro lado, a compreensão do funcionamento da LE pode também ser favorecido pelos estudos da LM, ao transferir as metacognições da LM para as tarefas da LE. Visionar primeiro a LM e a LE objectivamente em termos da sua sistematização e depois em termos da ‘outra’ significa desenvolver metacognições linguísticas de cada uma. Ainda nesta linha Poldauf (1995) afirma que

“... awareness is the ability, no matter how conscious, to view a language objectively, that is a phenomenon ... When teaching a foreign language to a child before such an awareness of the mother tongue has been formed, the school may attempt a distant simulation of bilingualism. After it has been formed, such a procedure is not only a waste of time but runs more and more against the grain of the learner” (Poldauf, 1995: 3).

Num estágio inicial da LE o aprendente depende metacognitivamente de uma combinação de elevada CM da LM e de uma elevada consciencialização da LE, uma vez que ainda possui pouca CM da LE. O aprendente não terá noção da necessidade de consciencializar-se dos seus conhecimentos da LM. Essa necessidade terá, muitas vezes, de lhe ser demonstrada.

A CM e a “Consciousness-Raising” referem-se, portanto, a estruturas que se tornam conscientes. Os aprendentes até podiam já ter sido expostos a estas

estruturas anteriormente, sem no entanto terem tido consciência de toda a sua dimensão. Uma vez que o aprendiz não esteve atento, no sentido de “attention” de Schmidt (1994), esta informação não estava disponível para “intake”. A fim de se consciencializar de uma determinada estrutura, Schmidt (1990) sugere a frequência, a funcionalidade e sobretudo a saliência perceptual, pois esta tem de estar relacionada com o seu equivalente na LM, particularmente quando o aprendiz já possui CM desse item na LM (cf. Schmidt 1990: p. 144).

As relações estruturais e semânticas entre a LM e a LE são, neste momento, vistas como objectos apropriados para estudo. Deve-se partir sempre do que é comum entre línguas, para, posteriormente, se poder concentrar nos contrastes. Os aprendentes devem consciencializar-se que a LE a ser aprendida tem as suas particularidades, a sua maneira própria de ver o mundo. Para tal torna-se necessário criar uma distância em relação à LM e relativizar os conhecimentos desta, comparando e contrastando os conhecimentos da nova língua com os da LM.

Muitas vezes a relação entre LM e LE é assimétrica: à forma da LM corresponde uma forma marcada e uma não marcada na LE.

Por vezes é vantajoso focar certos aspectos estruturais minoritários da LM, dado que algumas formas da LE, que à primeira vista parecem não ter paralelos na LM, têm sim paralelos, que são pouco frequentes na LM.

A tradução é uma forma particularmente efectiva de despertar “Cross-linguistic Awareness” uma vez que no acto da tradução as manifestações da LM e da LE encontram-se em justaposição, e a justaposição da língua é a essência da Análise Contrastiva. Por um lado o tradutor está constantemente a alternar entre a LE e a LM e vice-versa e, portanto, os dois sistemas da língua encontram-se em co-actividade mental. As línguas precisam de estar ambas co-activas mas não completamente interactivas, ou seja, têm também de estar separadas. Por outro lado, encontram-se dois textos em contacto, o texto da língua fonte completo ao lado do texto que está a surgir na outra língua. Existem padrões complexos de interacção que estão a funcionar, que têm de ser controlados e monitorizados de forma a evocarem e exercitarem a “Cross-linguistic Awareness” do tradutor (cf. capítulo 2).

Capítulo 2 – O Lugar da Transferência na Aula de Gramática de Língua Estrangeira

No capítulo que se segue iremos debruçar-nos sobre o conceito de transferência. Para tal, procedemos a uma análise diacrónica deste conceito. Quando este começou a ser utilizado no âmbito da Didáctica das línguas estrangeiras, este conceito possuía um cariz pejorativo, no sentido de interferência. Hoje sabe-se que a transferência é parte integrante da aprendizagem de LEs e que, quando explorada convenientemente, produz efeitos assaz positivos. Na segunda parte deste capítulo são referidos e explorados alguns desses efeitos positivos, as áreas linguísticas em que estes se podem manifestar, bem como as formas que a transferência pode assumir.

2.1 Evolução e definição do conceito de transferência

O conceito de transferência remonta à década de 50, quando estudiosos como Lado e Fries se debruçavam sobre a noção de “transfer”.

A concepção de transferência patente nesta década centra-se na ideia de que a capacidade de produzir ou de interpretar enunciados na LE está subjacente a estrutura e o sentido da LM, tanto a nível linguístico como a nível cultural. Deste modo, generalizou-se a ideia de que as semelhanças entre LM e LE facilitavam a aprendizagem e as diferenças, por seu lado, a dificultavam, levando os alunos a cometerem erros. Influenciados pela corrente psicológica – a psicologia behaviorista – estes autores defendiam que a aprendizagem se processava como um ‘hábito’ linguístico e, na tentativa de evitar o erro, procuravam inibir a transferência e a exposição ao erro.

Esta definição claramente limitada e, até mesmo pejorativa, do conceito de transferência levantou uma onda de polémica na época. Estudiosos como Corder, Dulay, Burt e Krashen rejeitaram energicamente esta visão simplista do conceito de transferência.

Apesar das vozes críticas, esta visão do conceito de transferência, patente nas décadas de 50 e 60, teve um grande impacto no ensino/aprendizagem de LEs, reflectindo-se ainda em autores de décadas posteriores. Selinker, nos anos 80, encarou a transferência como um processo, introduzindo os conceitos de “positive transfer” (transferência positiva) e “negative transfer” (transferência negativa). A transferência positiva remete para as transferências efectuadas com sucesso entre duas línguas, ou seja, a transferência positiva ocorre, por exemplo, quando numa interacção um vocábulo da LM é transferido para a LE, e este se enquadra nas regras dessa língua. A transferência negativa mais não é do que certos pontos de fricção entre duas línguas, sendo disso exemplo os “false friends”. O resultado deste tipo de transferência é uma interacção ‘deficiente’. A transferência negativa, segundo Selinker, é ainda factor de inibição da aprendizagem.

Corder pôs em questão o termo transferência por este estar negativamente conotado com a visão dos anos 50. Enquanto que a noção inicial de transferência punha ênfase na proximidade/afastamento dos sistemas das duas línguas, este autor coloca a ênfase na percepção do aprendente. Corder afirmava, então, que o aprendente recorre, aquando de uma interacção verbal, àquilo que ele denominou de “borrowing” (empréstimo). Este empréstimo só terá lugar quando o aprendente se apercebe que existem certas semelhanças entre as línguas, pois caso contrário o aprendente recorre a uma outra estratégia – “avoiding strategy” (estratégia de evitamento), ou seja, o aluno não utiliza a palavra ou expressão.

Pode-se, então, afirmar, que este autor, bem como Dulay, Burt e Krashen, colocavam a tónica não na correcção formal, mas sim na capacidade de comunicar, atribuindo, portanto, um papel fulcral à fluência. Nesta perspectiva, o sujeito, ao comunicar, tem de, inevitavelmente, recorrer a estratégias variadas, sendo uma delas a transferência.

Desde a década de 90, que se tem vindo a adoptar uma posição mais moderada, de certo modo conciliadora entre estas duas posições diametralmente opostas. Se, por um lado, se continua a valorizar a capacidade de comunicar, não se descaram, no entanto, os aspectos formais, dado saber-se hoje que estes não só facilitam a aprendizagem, como também permitem ao indivíduo auto-corrigir-

-se. A transferência não é então mais do que uma estratégia de aprendizagem, à qual os aprendentes recorrem aquando da aprendizagem de uma LE. Para tal, é preciso que o aluno já tenha assimilado algum “input” linguístico da LE em questão.

Para Odlin (1989) a transferência não é uma consequência da formação de ‘hábitos’, nem uma mera interferência, nem um apoio na LM e não tem sempre origem na influência da LM, mas sim “a learner’s conscious or unconscious judgement that something in the native language (most typically) and something in the target language are similar, if not actually the same” (Odlin, 1989: 27 s.).

2.2 Critérios de transferibilidade

As investigações referentes à transferência, nomeadamente ao nível do processo, têm centrado as suas atenções na explicação de alguns fenómenos inerentes à transferência. As questões levantadas por estas investigações prendem-se com a questão de saber, por que é que em certas circunstâncias existe transferência e noutras não. A transferência pode, então, processar-se a diversos níveis, a saber: o nível linguístico, o nível psico-linguístico e o nível social e psicológico.

O critério linguístico mais não é do que a capacidade que os indivíduos possuem de seleccionar critérios universais do leque de estruturas que têm ao seu dispor, nomeadamente gramaticais, das línguas já conhecidas, para deste modo construir uma nova língua – a linguagem interina, que vai evoluindo e aproximando-se cada vez mais da língua alvo. Para tal, os aprendentes tendem a transferir as estruturas não marcadas das línguas que já conhecem em detrimento das estruturas marcadas.

No nosso estudo prático, no qual analisamos as frases relativas e o conjuntivo II, constatámos que grande parte dos aprendentes, quando confrontados com itens gramaticais novos, recorrem a conhecimentos gramaticais equivalentes de outras línguas, principalmente do inglês e do português.

O critério psico-linguístico prende-se com a escolha da língua efectuada por cada indivíduo, quando este recorre à transferência. A esta selecção estão

obviamente subjacentes critérios como a proximidade entre as línguas, da qual o aprendente está, certamente, consciente, ou seja, o aprendente transfere mais facilmente quando sente que as línguas são próximas. No caso da aprendizagem do Alemão língua estrangeira é frequente o recurso ao inglês aquando da aprendizagem de vocabulário novo e ao latim, nomeadamente no que se refere aos casos gramaticais.

O critério de ordem social e psicológica está intimamente ligado a factores inerentes à personalidade de cada sujeito como a idade, os hábitos de estudo, a possível necessidade de afirmar a sua identidade e ainda o grau de proficiência noutras LEs (cf. Johnson & Johnson, 1999: 355 s.).

2.3 O conceito de transferência e o ensino de línguas estrangeiras

A transferência é uma característica importante na aprendizagem de uma LE, pois mesmo quando não fomentada nas aulas, esta é parte integrante da aprendizagem.

A ordem das palavras – transferência ao nível da sintaxe – tem sido uma das áreas mais estudadas na aquisição de uma LE, não apenas para compreender melhor o processo de transferência como também para analisar o discurso.

Zobl (1982) sugere nos seus estudos que a aquisição de uma LE sofre influências no que respeita o processamento de ordenação de estruturas sintácticas da LM.

À maior parte das línguas estão inerentes estruturas dos seguintes tipos: SVO – sujeito, verbo, objecto; VSO – verbo, sujeito, objecto e SOV – sujeito, objecto, verbo. Tomando como exemplo, o caso do inglês e do russo, estas são duas línguas que têm uma estrutura SVO como ordem básica, variando, no entanto, consideravelmente em termos de rigidez.

Em cada uma das seguintes frases, citadas por S. Thompson (1978) (“Modern English from a Typological Point of View”, *Linguistische Berichte* 54: 19-35 – citado por Odlin, 1989: 86) constata-se uma ordem de palavras distinta e

característica da língua russa. Enquanto que a maior parte das traduções inglesas têm uma ordem SVO, as frases originais em russo apresentam uma estrutura menos rígida:

Kolja	Kupil	mašinu	>	Kolja bought the car	(neutra)
S	V	O			

Kolja	mašinu	kupil	>	Kolja bought the car
S	O	V		

Kupil	mašinu	Kolja	>	Kolja bought the car
V	O	S		

(cf. Odlin, 1989: p. 86)

A flexibilidade na ordem de palavras em línguas como o russo leva a pensar que de facto muitas línguas têm uma ordem básica como SVO e/ou SOV. Alguns linguistas tomam uma posição céptica no que concerne essa questão. Algumas análises sugerem que pode ser possível desenvolver um critério de “basicness” mesmo quando a ordem de palavras é relativamente flexível. Existem, portanto, várias línguas em que isso se reflecte. Há, no entanto, outras em que parecem existir “patterns”, ou seja, padrões de estruturas de palavras opostas, como sendo o caso do alemão em que em muitas frases principais se verifica uma estrutura SVO e nas subordinadas SOV. Para além disso, a língua alemã é extremamente flexível, uma vez que a ordem das palavras na frase influencia a estrutura da frase. Esta flexibilidade da língua alemã em relação ao inglês e ao português pode ser um obstáculo na aprendizagem desta língua por aprendentes portugueses e ingleses.

As línguas rígidas podem variar tal como as línguas designadas de flexíveis – por exemplo o russo é provavelmente mais flexível do que o espanhol. A rigidez posicional parece ser uma propriedade transferível. Falantes de uma língua flexível podem, por exemplo, utilizar várias ordens de palavras no inglês, mesmo sendo a ordem de palavras do inglês bastante rígida.

As línguas cuja aprendizagem ocorre em situações de contacto podem demonstrar algum tipo de mistura de línguas (“language mixing”), isto é, a fusão de características de duas ou mais línguas em qualquer comunicação verbal. Se de facto existir mistura entre línguas a influência proveniente da LM é apenas uma forma que esta pode assumir. Um outro tipo de mistura assume a forma de “borrowings” de uma LE para a LM, sendo disso exemplo o uso da palavra de empréstimo (“loanword”) “croissant” por falantes ingleses. O “code-switching”, no qual se verifica uma mudança sistemática de palavras e frases entre duas ou mais línguas, é também uma forma de mistura (cf. Odlin, 1989: 6 s.).

Entre os professores de LE o conceito de transferência linguística não foi alvo de controvérsia até meados do século XX. Existia concordância relativa ao facto de a LM influenciar a aquisição de uma LE. Influenciado pela psicologia behaviorista Fries (1957) afirmou:

“Learning a second language ... constitutes a very different task from learning the first language. The basic problems arise not out of any essential difficulty in the features of the new language themselves but primarily out of the special “set” created by the first language habits” (Fries, 1957, citado por Lado, 1957: 2).

Pensava-se, então, que as dificuldades na aquisição de uma LE podiam ser determinadas por análises contrastivas. Lado na mesma obra afirmou:

“We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult. The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real learning problems are and can better provide for teaching them” (Lado, 1957: 2).

Como já referimos anteriormente, esta visão, defendida entre outros por Lado e Fries, foi posta em causa na década de 70. Estudos empíricos desta época revelaram que as dificuldades de aprendizagem nem sempre se devem a

diferenças entre as línguas e que as diferenças que ocorrem nem sempre foram previstas pelas análises contrastivas. Algumas diferenças entre línguas não conduzem a diferenças de aprendizagem significativas. Um exemplo disso é o facto de existirem dois verbos portugueses que correspondem aos dois significados do verbo inglês “to know” – o verbo conhecer e saber. Enquanto que esta diferença lexical causa muitos problemas aos falantes ingleses que se encontram a aprender o português, os aprendentes portugueses do inglês parecem ter pouca dificuldade em fazer corresponder a dois sentidos lexicais apenas uma forma.

Para além disso, estes estudos empíricos dão conta de inúmeros erros que não aparentam ter como causa a influência da LM. Uma análise contrastiva do espanhol e do inglês não iria prever a omissão do verbo “to be” por parte dos aprendentes espanhóis, uma vez que a língua espanhola tem uma estrutura gramatical semelhante. No entanto, muitos aprendentes omitem o verbo “to be” na produção de frases, principalmente em estádios de aprendizagem iniciais (cf. Odlin, 1989: 17).

Concluiu-se, então, que inúmeros erros têm origem não na transferência mas em outros fenómenos nos quais se incluem o “transfer of training”, generalizações e simplificações.

Os estudos empíricos dos anos 60 e 70 revelaram ainda que alguns erros verificados durante a aquisição de uma LE são idênticos aos que ocorrem na aprendizagem da LM, levando muitos estudiosos a questionar a diferença entre os processos de aquisição/aprendizagem destes dois tipos de línguas. Para estes, estes erros são indicadores dos processos de desenvolvimento que ocorrem quer na aquisição da LM quer na aprendizagem de uma LE.

Se a influência da LM não é determinante nas sequências de desenvolvimento, um outro tipo de influência tem de ser responsável pela facilidade ou dificuldade na aquisição de estruturas da língua alvo. Dulay e Burt (1974) concluíram dos resultados dos estudos de espanhol e chinês que:

“universal cognitive mechanisms are the basis for the child's organizations of a target language and that it is the L2 system [the target language] rather than the

L1 system [the native language] that guides the acquisition process” (Dulay & Burt, 1974: 52).

O conceito de transferência não foi posto em causa apenas pelos estudos empíricos. Para muitos estudiosos a transferência era um conceito behaviorista apropriado pelos estruturalistas linguísticos como Fries. Nos anos 60 e 70 – à medida que grandes mudanças ocorriam nos campos da linguística e da psicologia – quer o behaviorismo quer o estruturalismo se tornaram obsoletos. As grandes diferenças entre línguas que outrora fizeram com que muitos linguistas não se conseguissem aperceber dos padrões comuns, deram lugar à descoberta das semelhanças entre línguas, interessando-se os estudiosos cada vez mais pela noção de universais de linguagem. A doutrina behaviorista da formação de hábitos que dominou as investigações da psicolinguística (incluindo as investigações da aquisição da linguagem) deu lugar à psicologia cognitiva que colocava a tónica nas capacidades criativas do pensamento e da linguagem humana.

Existem, no entanto, muitas dificuldades teóricas com os argumentos que minimizam a importância da transferência. Um destes problemas é a sua ‘obsessão’ pelo erro. Os erros demonstram o grau de influência da LM, mas não são a única evidência do processo de transferência.

Outra dificuldade prende-se com a ideia que algumas teorias de transferência estão ligadas a teorias de formação de hábitos. Não existe, no entanto, necessariamente uma ligação entre essas teorias.

Pode-se então concluir que a transferência pode ocorrer em todos os sub-sistemas linguísticos e outros aspectos, para além da transferência, podem afectar esses sub-sistemas.

No final dos anos setenta e oitenta, estudos empíricos forneceram novos dados que mostram a importância da transferência em todos os sub-sistemas. Os estudos que comparam a gramática, vocabulário etc. de aprendentes com diferentes LMs indicam diferenças de aquisição que se devem à influência inter-linguística. Para além disso, existem estudos que demonstram que uma língua

segunda pode influenciar a aquisição de uma língua terceira. Convém ainda referir que muitos estudos revelam ainda a forma como a transferência interage com outros factores.

Capítulo 3 – Diferentes Abordagens Relativas ao Ensino da Gramática

Iremos agora fazer uma breve análise de algumas teorias relacionadas com o ensino/aprendizagem de LEs, nomeadamente as que se centram no ensino/aprendizagem da gramática.

Na primeira parte deste capítulo iremos definir e mostrar a importância de aulas de gramática integrativa.

De seguida, iremos primeiramente analisar os conceitos de conhecimento processual e conhecimento declarativo, para posteriormente nos debruçarmos sobre as funções desempenhadas por estes conceitos no ensino/aprendizagem de LEs, particularmente no que se refere ao ensino/aprendizagem de itens gramaticais.

Por fim, tentaremos definir os conceitos de professor falante nativo e professor falante não nativo e tentar mostrar a forma como estes perspectivam o ensino da gramática, bem como o seu desempenho aquando da leccionação de itens gramaticais.

3.1 O papel de aulas de gramática integrativa no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras

Há muitos séculos que estudiosos se têm debruçado sobre a importância da gramática no ensino/aprendizagem de LEs. Na década de 80 a Didáctica de línguas estrangeiras sofreu influências do movimento da LA que se iniciaram no Reino Unido. Como já referimos anteriormente, este movimento defende que o ensino/aprendizagem de LEs não pode ser dissociado dos conhecimentos da LM e de outras LEs já conhecidas por parte dos aprendentes.

Em relação ao ensino/aprendizagem da gramática, não está provado que na aula de LM o ensino da gramática se reflecta positivamente na competência da língua. No entanto, é indiscutível que a aprendizagem de itens gramaticais em aula de LE tem impacto no uso da língua por parte dos aprendentes, pois deste

modo o seu “input” é incrementado. Helbig (1991) considera que a competência na LE é construída fundamentalmente através da gramática, enquanto que na LM se pode partir do princípio que as estruturas gramaticais já foram adquiridas. Consequentemente, o ensino da gramática em LE tem de ser mais completo e explícito. Para além disso, a influência da LM aquando da aprendizagem de uma LE, reflecte-se ainda na transferência das formas linguísticas e das funções comunicativas.

Neste sentido, Gnutzmann e outros autores, nomeadamente Candelier em França, têm-se ocupado do conceito de gramática integrativa, que pode ser definido do seguinte modo:

“Ich verstehe somit unter integrativem Grammatikunterricht eine Konzeption von Unterrichtsorganisation, die unter ausdrücklicher Berücksichtigung der Sprachstruktur(en) und deren kommunikativer Leistungen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Grammatikunterricht miteinander verknüpft, den Einsatz der Muttersprache als Objekt- und Unterrichtssprache zuläßt und somit einen Beitrag zur Konstitution von sprachenübergreifendem Unterricht liefern kann” (Gnutzmann, 1995: 269).

As aulas de gramática integrativa não permitem apenas o uso da LM como metalinguagem, mas têm como objectivo fomentar uma interligação dos conhecimentos da LM com os da LE a aprender, para deste modo melhorar a aprendizagem e o domínio de ambas.

Em relação aos objectivos de aprendizagem das aulas de LE, Gnutzmann (1991) refere que estes se prendem com aspectos cognitivos, instrumentais, afectivos e críticos da língua. O professor de LE desempenha um papel fulcral no alcance destes objectivos, necessitando de um bom domínio prático, bem como de conhecimentos consolidados do sistema e da estrutura da LE e da sua utilização. Da mesma forma, o aprendente tem de possuir “eine bewußte Auseinandersetzung mit der zu lernenden Fremdsprache” (Gnutzmann, 1995: 270).

No que concerne a CM e a aprendizagem da LM, salienta-se uma perspectiva psico-linguística. A aquisição da LM e da escrita assumem uma

função de extrema importância na sistematização e consciencialização da língua. Pode afirmar-se que, aquando do início da aprendizagem de uma LE, os aprendentes já possuem CM – devido à aquisição da LM e da aquisição da escrita – que é transferida para a aprendizagem da LE. Contudo, esta transferência só ocorre de forma parcial, dada a limitação da competência na LE.

Uma aula de LE, cuja meta é a competência comunicativa e portanto também o desenvolvimento da capacidade de leitura e de escrita, não pode deixar de reconhecer o papel da CM. No entanto, não se pode pensar que um ensino deste tipo, sob o signo da CM, irá alcançar um domínio da língua equivalente ao de um falante nativo. O objectivo do ensino/aprendizagem de LEs numa sociedade plurilingue, é levar os seus falantes a tecer comparações entre línguas, para deste modo desenvolverem alguma compreensão das várias línguas, contribuindo assim para a formação de uma CM individual e social.

O contributo da CM para a aula de língua integrativa reside no facto de se tratar de uma concepção de ensino no qual as aulas de gramática de LE e de LM se interligam explicitamente, fomentando um ensino que cria pontes entre línguas. As aulas de gramática integrativa incrementam uma melhor compreensão da LM e/ou LE e permitem, sobretudo, sair da limitação de uma só língua.

É ponto assente que o ensino da gramática não constitui um fim em si mesma. O aprendente desempenha um papel activo, no sentido de uma aprendizagem que favorece o método indutivo. Em termos cognitivos, muito é exigido aos aprendentes, uma vez que eles próprios têm de reflectir, experimentar e resolver problemas relacionados com as línguas. O objectivo é, então, despertar interesse nos aprendentes para a língua e sensibilizá-los para a observação dos fenómenos linguísticos, quer da LM quer da LE.

3.2 O conhecimento declarativo e o conhecimento processual

Não poderíamos iniciar este sub-capítulo sem referir, mesmo que de forma sucinta, a importância que as descobertas no campo da psicologia cognitiva assumem na área da aquisição de línguas, ou seja, iremos primeiramente

debruçar-nos sobre a posição da psicologia cognitiva no que concerne o processamento de informação humana e posteriormente iremos relacionar as teorias desta corrente da psicologia com a aquisição de línguas, nomeadamente LEs.

Já na década de 60 a psicologia cognitiva, cujo objectivo primordial se prende com a descrição e explicação da forma como a informação humana é trabalhada, defendia que a maneira como os estímulos são ‘assimilados’ depende do conhecimento já adquirido.

Na década de 70 as atenções recaíam sobre a estrutura do conhecimento humano. Norman e Rumelhart (1978), afirmaram que o conhecimento humano se sub-dividide em pelo menos duas componentes. A primeira destas componentes refere-se aos factos e acontecimentos do mundo envolvente (saber o quê ou conhecimento declarativo), e a segunda engloba o conhecimento de como as informações referentes à primeira componente são articuladas (saber como ou conhecimento processual). Nesta linha, Anderson (1990), citado por Wolff (1995), afirmou:

“Our knowledge can be categorized as declarative knowledge and procedural knowledge. Declarative knowledge comprises the facts we know; procedural knowledge comprises the skills we know how to perform.” (Anderson, 1990: 222, citado por Wolff, 1995: 205).

Este psicólogo cognitivista realçou ainda o elevado grau de automatização do conhecimento processual ao afirmar:

“Research has convinced many researchers that there are at least two types of memory. Some people have called the explicit memory declarative memory because it contains the memories of which we are conscious and can declare. The other kind of memory is called procedural memory because it is implicit in our performing in various kinds of procedures such as perceiving a word or solving a problem” (Anderson, 1990: 217, citado por Wolff, 1995: 206).

Posteriormente Anderson desenvolveu esta ideia, afirmando que o conhecimento processual surge sempre a partir do conhecimento declarativo. Neste sentido, o psicólogo dá o exemplo de como aprendeu a manobrar as mudanças de velocidade na bicicleta e de como utilizou o seu conhecimento teórico, acerca de como manobrar as mudanças (conhecimento declarativo), que se transformou em conhecimento processual de como manobrar automaticamente as mudanças. Com este exemplo, Anderson demonstrou que o processo de transformação do conhecimento declarativo para conhecimento processual é um processo de automatização de conhecimentos, ou seja, um processo de aprendizagem. O conhecimento declarativo é, então, factual, explícito e não automatizado, enquanto que o conhecimento processual é capacitante, implícito e automatizado (cf. Wolff, 1995: 206).

No que concerne a investigação da aquisição de LEs, esta apenas começou a debruçar-se sobre esta temática já no final da década de 80, quando Faerch e Kasper (1987), citado por Wolff (1995), diferenciaram conhecimento declarativo e conhecimento processual da seguinte forma:

“Declarative linguistic knowledge comprises interlanguage rule knowledge at all linguistic levels,... organized in more or less analysed, i.e. structurally transparent and articulated form... . In order to activate such knowledge in communication, and to increase it through learning we assume a second type of knowledge, intervening between the declarative and (observable) performance: procedural knowledge” (Faerch & Kasper, 1987: 12, citado em Wolff, 1995: 209 s.).

Esta definição vai ao encontro da definição proposta pela psicologia cognitiva. No entanto, ao separar o conhecimento declarativo do conhecimento processual, Faerch & Kasper não corroboram a concepção de Anderson, nomeadamente no que se refere ao facto de o conhecimento processual ser conhecimento implícito que surge do conhecimento declarativo, explícito.

Faerch & Kasper (1987) subordinam o conhecimento das regras gramaticais ao conhecimento declarativo. A função de direccionar a utilização do conhecimento consciente das regras aquando de produções da língua, segundo

esta perspectiva, faz, no entanto, parte do conhecimento processual. Nesta acepção, o conhecimento assume um cariz dinâmico.

Há que distinguir, no entanto, os conceitos “automated” e “controlled processing” – utilizados primeiramente por Bialystok na sua obra *Factors in the growth of linguistic awareness* (1986) e McLaughlin em *Theories of Second Language Learning* (1987), citado por Wolff 1995: 210 – dos conceitos de conhecimento processual e declarativo. O conhecimento declarativo não corresponde a uma forma de processamento da língua, mas sim a uma forma estática de conhecimento da língua. É neste conhecimento que o falante se baseia quando produz ou processa a língua.

Convém salientar que o conhecimento declarativo e o conhecimento processual são também frequentemente equiparados aos conceitos consciente/inconsciente e explícito/implícito. Wolff (1995) discorda desta posição, pois a seu ver os conceitos de conhecimento declarativo e processual não são tão limitadores como os restantes conceitos. No entanto, Wolff (1995) não deixa de referir que estes conceitos assumem também uma importância fulcral no âmbito da Didáctica da língua (cf. Wolff, 1995: p. 211).

Os conceitos de explícito/implícito, por sua vez, foram caracterizados por Haider (1993), que se integra na corrente da psicologia cognitiva, de uma forma assaz resumida, como “aktiv”/“passiv”, “bewusst”/“nicht-bewusst”, “kontrolliert”/“automatisch”, “langsam”/“schnell”, “mühevoll”/“müheless”, “selektiv”/“nicht-selektiv” e “sequentiell”/“parallel” (cf. Haider, 1993: 44).

Edmondson (2002), por sua vez, diferencia os conceitos de conhecimento declarativo/processual, conhecimento explícito/implícito e acesso ao conhecimento de forma controlada/automatizada. O conhecimento declarativo corresponde ao “Wissen, dass” enquanto que o conhecimento processual corresponde ao “Wissen, wie”. O conhecimento explícito, por sua vez, pode ser chamado e utilizado de forma consciente. O conhecimento implícito, ao contrário do conhecimento explícito, apenas se evidencia através do comportamento do falante. O acesso controlado ao conhecimento é mais lento, exige mais energia e força cognitiva e nem sempre é bem sucedido, ao invés de um acesso automatizado.

Edmondson (2002) sistematiza ainda os referidos conceitos de uma forma abstracta, advogando que existem diversas concepções no que concerne a distinção entre conhecimento declarativo e processual.

A primeira concepção advoga que o conhecimento processual se baseia no desempenho da língua. Neste sentido, este conhecimento assume uma importância fulcral. A questão de o conhecimento processual se desenvolver a partir do conhecimento declarativo, nomeadamente no que diz respeito ao papel do ensino/aprendizagem da gramática na aula de LE, é, portanto, fulcral. Segundo este ponto de vista, o conhecimento explícito corresponde ao conhecimento declarativo e o conhecimento implícito ao conhecimento processual. No que diz respeito ao acesso, quer o conhecimento explícito-declarativo, quer o conhecimento implícito-processual podem, até certo ponto, ser acedidos de forma automática.

A segunda hipótese defende que ao comunicar e ao aprender, o conhecimento declarativo é chamado e utilizado através de certos procedimentos. Estes procedimentos, pertencentes ao conhecimento processual, activam o conhecimento declarativo e encontram-se também memorizados. Deste modo, os conhecimentos explícito/implícito não correspondem aos conhecimentos declarativo/processual. Nesta interpretação a relação entre conhecimento explícito e implícito na LE é muito mais aberta do que na interpretação anterior. A diferenciação no modo de acesso entre acesso automatizado e controlado aplica-se apenas ao conhecimento processual, dado que o acesso ao conhecimento declarativo só se processa através deste.

Em relação ao conhecimento declarativo, Raupach (2002) afirma que este é o conhecimento sobre os factos pronto a ser verbalizado e cujo acesso se apresenta sobre a forma de tudo ou nada. O conhecimento processual, por sua vez, não pode ser verbalizado. A aquisição deste efectua-se de forma lenta, através da execução de procedimentos, ou seja, o conhecimento processual é a acção em si e não o conhecimento sobre a acção. O conhecimento declarativo pode, através de procedimentos de diferentes níveis (“cognitive stage”, “associative stage” (=“compilation”) e “autonomous stage”), tornar-se conhecimento processual (cf. Raupach, 2002: 110). Neste sentido, os conceitos

de declarativo/processual apresentam semelhanças aos conceitos de explícito/implícito. No entanto, a distinção de conhecimento declarativo e processual, introduzida na Didáctica da língua estrangeira por Faerch & Kasper (1985), difere do significado original destes conceitos, utilizados na psicologia cognitiva. Segundo estes autores, quer o conhecimento declarativo quer o conhecimento processual podem ser representados de forma explícita ou implícita. O conhecimento explícito e processual corresponde, por exemplo, ao conhecimento da língua que um aprendente possui sobre a execução de diversas acções da língua. Este tipo de conhecimento seria, nomeadamente na psicologia cognitiva, considerado declarativo.

Jennifer Ridley (1991) – citada por Wolff, 1995: 211 – aceita, de igual modo, a diferenciação entre conhecimento declarativo e processual proposta por Faerch e Kasper (1985). Contudo Ridley (1991) tece analogias entre os conhecimentos declarativo e processual e os conceitos de explícito e implícito e consciente e inconsciente. Para esta autora o conhecimento declarativo resume-se à utilização consciente de uma regra ou estratégia. O conhecimento processual não é mais do que a utilização automática desta operação cognitiva.

Relativamente à capacidade que as pessoas possuem de reflectir, Wolff (1995) refere os trabalhos realizados por Ellen Bialystok, nomeadamente *Factors in the growth of linguistic awareness* (1986), *Influences of bilingualism on metalinguistic development* (1987) e *Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness* (1988). Nos seus trabalhos, Bialystok comprova, a partir de experiências realizadas com crianças monolíngues e bilingues, que a capacidade de reflectir sobre a língua inerente aos falantes não se limita apenas ao conhecimento declarativo, mas abrange também o conhecimento processual. Nestes seus trabalhos, Bialystok utiliza o conceito “metalinguistic awareness” para designar as componentes de reflexão sobre a língua. Existem duas capacidades subjacentes à “language awareness”, a saber: a capacidade de analisar conhecimento – “analysis of knowledge” – e a capacidade de controlar de forma consciente os processos de ordem psico-linguística – “control of processes”. A primeira refere-se à capacidade de tornar consciente, analisar e estruturar

conhecimentos sobre a língua que ainda não haviam sido analisados. A capacidade de controlar processos, por sua vez, não é mais do que a capacidade de utilizar de forma consciente operações cognitivas aquando de processos de reflexão sobre a língua e de processamento da língua. Segundo Bialystok, “metalinguistic awareness” refere-se, então, tanto ao conhecimento declarativo como ao conhecimento processual sobre a língua.

Para Bialystok, a capacidade de reflexão sobre a língua enquadra-se no conhecimento processual, uma vez que esta se baseia em estratégias cognitivas e operações mentais, que possuem um carácter dinâmico. Este conhecimento processual não se prende apenas a conhecimentos linguísticos, mas também ao conhecimento processual de carácter geral, que é utilizado em variados contextos de processamento de informação.

Em relação ao aprendente de uma LE, ao contrário do aprendente da LM, este já possui o inventário cognitivo que lhe permite analisar o mundo que o rodeia e reflectir sobre este, bem como experiência em lidar com a língua. O aprendente de uma LE possui, por exemplo, sistemas de categorização, que utiliza para organizar as representações da língua. Estas reflectem as suas próprias experiências com a língua. O aprendente de uma LE pode, então, utilizar e transpor as suas experiências e conhecimentos da LM aquando da aprendizagem de uma LE.

Neste contexto, o conhecimento processual assume uma posição fulcral, uma vez que o utilizador da língua não recorre a este conhecimento apenas para interagir com outros ou para escrever ou analisar textos, mas também para alargar o seu conhecimento declarativo. O conhecimento processual direcciona também o processamento a nível produtivo e receptivo da língua, possibilitando a compreensão e produção de expressões da língua. Como conhecimento sobre a aprendizagem tem a função de possibilitar a aprendizagem de uma língua. Esta aprendizagem resulta da utilização da língua e da junção de novo conhecimento declarativo, o que leva a uma reestruturação do conhecimento já existente.

Quando o aprendente de uma LE começa a aprendizagem de uma LE, este já dispõe de um conhecimento processual que a criança, que se encontra a

adquirir a LM, ainda não possui. Deste modo, o aprendente de uma LE tem mais facilidade em processar o conhecimento declarativo da LE. No entanto, e dependendo da LE a aprender, o aprendente tem de modificar certas operações, de forma a adaptar-se a certas peculiaridades da língua a aprender.

No que se refere às aulas de gramática, Wolff (1995) defende que o conhecimento processual assume uma importância extrema na aquisição do conhecimento declarativo da língua e portanto também do conhecimento gramatical. Assim sendo, terão que lhes ser conferidas a devida importância no âmbito da Didáctica da língua estrangeira.

Contudo, o conhecimento processual, do qual o aprendente de uma LE já dispõe, não parece ser aproveitado em contexto escolar. Wolff (1990) é da opinião que no contexto escolar quase não se fomentam os processos de aprendizagem e o processamento de informação. Em vez disso, os aprendentes são encorajados a recorrer a procedimentos de aprendizagem que não exigem um processamento de operações cognitivas profundas, fomentando, deste modo, apenas a obtenção de um conhecimento factual, nomeadamente no que se refere ao ensino e à aprendizagem da gramática.

No entender deste autor, é essencial fomentar na sala de aula o uso do conhecimento processual sobre a língua. O próprio aprendente é que se tem de consciencializar sobre a sua aprendizagem, desenvolvendo, deste modo, a capacidade de reflectir sobre a língua. Esta consciencialização faz com que o aprendente se torne mais autónomo, tornando-se mais independente nos seus esforços de aprendizagem. Esta consciencialização conduz ainda a uma maior valorização do próprio estilo de aprendizagem. O aprendente tem a possibilidade de reconhecer o seu estilo de aprendizagem como eficaz (ou não), levando-o a estruturar o conhecimento declarativo sob uma nova perspectiva, de cariz pessoal.

3.3 O professor de língua estrangeira: a relação pedagógico-didáctica do falante/professor nativo *versus* falante/professor não nativo com o ensino-aprendizagem da gramática

Neste sub-capítulo iremos analisar a forma como professores, com percursos de aquisição/aprendizagem da língua estrangeira distintos, encaram o ensino/aprendizagem de itens gramaticais. Para tal, iremos focar as facilidades e/ou dificuldades que estes poderão experienciar. No âmbito deste trabalho, iremos considerar um professor falante nativo aquele que adquiriu a LE que se encontra a leccionar em contexto endógeno, enquanto que o professor falante não nativo será aquele que contactou pela primeira vez com a LE em contexto escolar.

O papel do professor de línguas na aula mudou muito nos últimos anos. Por um lado, a sua posição de transmissor de conhecimento e de modelo de uso de linguagem fazem com que o professor assuma um duplo papel. Na sua dissertação de mestrado, Moreira (1990) refere que um professor de línguas não tem apenas de possuir conhecimento sobre a língua, mas também tem de saber como usar esse conhecimento. Por outro lado, o professor de línguas não pode apenas cumprir estes papéis, pois existe toda uma panóplia de papéis. O professor de LE tem que ser uma fonte e, ao mesmo tempo, um organizador de actividades. O professor deve, deste modo, ser um organizador, um instrutor, um comunicador e, por último, uma fonte.

No que concerne os conhecimentos metalinguísticos do professor nativo, Harmer (1983) refere que este possui, à partida, as regras gramaticais, mas pode, em certas ocasiões, não ter facilidade em explicá-las, ou seja, este nem sempre é capaz de dizer que regras são essas. No entanto, ele sabe que tipo de linguagem é adequada a uma determinada situação.

Relativamente às actividades adaptativas, que podem ser traduzidas em reformulações, repetições, simplificações, mudanças de débito ou intensidades de voz, concepção de novas actividades verbais, etc., os professores nativos, ou seja, os professores bilingues da língua a aprender e da mesma língua dos alunos, revelam possuir um leque de estratégias adaptativas mais vasto do que o

professor monolíngue. Isto deve-se fundamentalmente ao facto de o professor bilingue dominar as regras códicas de ambas as línguas e, por outro lado, por ter experiência de situações desse tipo (cf. Araújo e Sá, 1996).

Por sua vez, o professor não nativo, uma vez que foi submetido ao mesmo processo de aprendizagem que os alunos estão a ser, consegue, em alguns casos, ter uma visão mais clara da origem dos problemas, visão essa que pode estar vedada ao professor bilingue, dado que o processo de aquisição de língua alvo foi diametralmente oposta ao dos alunos.

Estas são, pois, as principais diferenças entre os professores nativos e os professores não nativos, uma vez, que os primeiros têm, regra geral, menos facilidades em explicar perante uma turma o uso de determinadas regras gramaticais, mas facilmente explicam o uso de determinadas estruturas linguísticas em determinados contextos.

Capítulo 4 – Das Questões de Investigação à Metodologia

Neste capítulo iremos debruçar-nos sobre o estudo de campo levado a cabo. Para tal iremos relembrar as questões iniciais e os objectivos que impulsionaram este estudo, bem como os procedimentos metodológicos adoptados. Iremos ainda descrever a forma como optámos por recolher e tratar os dados. Convém mencionar que se trata de um corpus extenso e variado, o que nos obrigou a adoptar diversas formas de tratamento consoante os dados em questão. Por fim, iremos ainda debruçar-nos sobre os itens gramaticais seleccionadas, bem como as peculiaridades inerentes a estes.

Como já referimos anteriormente, este é um estudo de caso, que visa conhecer o papel que a CM desempenha na leccionação de dois itens gramaticais, levada a cabo por duas professoras de Alemão LE, cuja aquisição/aprendizagem da língua alemã se processou de modos diferentes. Para além de constatar se os resultados deste estudo vão ao encontro dos resultados de outros autores, pretendemos acima de tudo lançar algumas questões que possam ser utilizadas em outros estudos. Pretendemos ainda mostrar a importância das aulas de gramática integrativa.

4.1 Definição dos objectivos

Após havermos procedido à revisão da literatura mais relevante sobre o tema do nosso trabalho, reunimos agora condições para nos dedicarmos às questões enunciadas no início do nosso estudo, a saber:

- Quais as estratégias utilizadas pelas professoras em causa para introduzir um item gramatical complexo?
- De que modo poderão as diferentes vivências destas professoras, nomeadamente no que se refere à sua aquisição/aprendizagem da língua alemã,

influenciar as suas opções didáticas, aquando da introdução de um item gramatical?

- Qual a influência que a actuação da professora exerce sobre o modo como os alunos concebem a aprendizagem de um item gramatical?

Em sequência destas questões surgem então os objectivos do nosso estudo que passamos a relembrar:

- Descrever e analisar o modo como a CM se manifesta em duas professoras com percursos diferentes;
- Descrever e analisar as estratégias utilizadas por parte das duas professoras em questão;
- Averiguar a origem das diversas concepções didáticas das professoras;
- Descrever a concepção dos aprendentes relativamente à aprendizagem de um item gramatical em alemão.

Apesar de o âmbito do nosso estudo ser bastante restrito, esperamos que as respostas que iremos encontrar sirvam para mostrar a importância que a CM assume no ensino/aprendizagem de uma LE. Deste modo pretendemos chamar a atenção para uma temática um pouco esquecida no contexto escolar português – as aulas de gramática integrativa. Esperamos então poder prestar um contributo, ainda que limitado pela dimensão do nosso estudo, para a melhoria tanto do ensino como da aprendizagem de uma LE.

4.2 Procedimentos metodológicos

Como já foi referido anteriormente, pela sua natureza, o nosso trabalho constitui um estudo de caso. Optámos por este tipo de estudo devido aos variados limites que se impuseram desde o início da nossa investigação, limites esses que se relacionaram fundamentalmente com questões de tempo e com o número reduzido de intervenientes.

O objectivo inicial do nosso estudo prendia-se com a realização de um estudo comparativo, no qual o principal enfoque seria a leccionação de um item gramatical por duas professoras, de modo a constatar se a actuação de uma professora falante nativa divergia da actuação de uma professora falante não nativa. Optámos, contudo, por não focalizar a nossa atenção sobre a caracterização do professor falante nativo e não nativo, mas sim por descrever a forma como duas professoras, com percursos diferentes, conduzem as aulas, em que leccionam itens gramaticais. Esta selecção de objectivo prendeu-se sobretudo com o facto de desde cedo nos termos apercebido que um estudo com apenas dois intervenientes não seria suficiente para efectuarmos um estudo centrado em falantes nativos e falantes não nativos.

Neste estudo, demos, então, particular atenção ao papel que as professoras em questão conferem ao desenvolvimento da CM dos alunos e ao recurso à transferência e aos conhecimentos em outras línguas. Por fim, tentámos ainda averiguar a forma como os alunos aprendem um item gramatical, e o papel que a transferência inter-linguística assume nesta aprendizagem.

Relativamente às professoras, seleccionámos duas professoras cujo percurso académico e idade fosse semelhante, apesar de uma ser falante nativa e outra não. A nossa selecção foi concluída antes do início do ano lectivo 2003/2004, ano em que se realizou o nosso estudo. Contudo, a professora não nativa que se havia disponibilizado a cooperar com o nosso estudo, não o pôde fazer, pois não conseguiu continuar destacada na escola onde havia leccionado Alemão anteriormente. Isto fez com que esta voltasse à escola de origem, onde, por se tratar de uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclos, não pôde leccionar Alemão. Nesta altura contactámos a professora B, que logo se dispôs a colaborar connosco.

Seleccionámos, então, dois itens gramaticais complexos, leccionados pelas duas professoras – os pronomes relativos e o conjuntivo II – e procedemos à gravação e à transcrição das aulas em que esses itens foram leccionados. Tendo concluído a video-gravação das aulas, realizámos uma entrevista a cada professora, que, de igual modo, gravámos e transcrevemos. Estas entrevistas serviram, por um lado, para averiguar a importância que as professoras conferem

às aulas de gramática e, por outro, para ver se a opinião destas corrobora a sua actuação em sala de aula.

Por fim, realizámos ainda um inquérito aos alunos para conhecer a forma como estes lidam com conhecimentos novos, e para comprovar se o recurso à transferência inter-linguística é uma estratégia utilizada por estes e em que medida. Para além disso, quisemos ainda constatar se as diferentes actuações das professoras influenciam de algum modo a forma como os alunos assimilam novas estruturas, nomeadamente no que se refere às estruturas gramaticais.

4.3 Análise dos dados

O corpus do nosso trabalho é constituído por um bloco e meio de leccionação das frases relativas e um bloco referente a “wenn-Sätze”, no caso da professora falante nativa, e dois blocos para as frases relativas, dois blocos para as “wenn-Sätze” e ainda dois blocos para a expressão de desejos, onde o conjuntivo II foi introduzido, no caso da professora falante não nativa. Estas aulas foram vídeo-gravadas durante o primeiro período do ano lectivo de 2003/2004. Após a recolha do corpus, procedemos ao tratamento e análise do mesmo. As aulas vídeo-gravadas foram transcritas na íntegra. No capítulo que se segue analisamos extractos das aulas de ambas as professoras. Primeiramente debruçámo-nos sobre as aulas das professoras individualmente, salientando deste modo as particularidades inerentes à prática pedagógica de cada uma delas. Optámos por designar a professora falante nativa e a sua turma por professora A e turma A, respectivamente, e a professora não nativa e a sua turma por professora B e turma B, respectivamente. À medida que analisamos os extractos das aulas, iremos ainda comparar e contrastar os resultados obtidos com a informação recolhida na literatura sobre o tema. De seguida dedicamos uma secção do nosso estudo, sub-capítulo 5.3, à comparação dos resultados obtidos da análise das aulas, bem como das entrevistas.

As entrevistas, à semelhança das aulas vídeo-gravadas, foram transcritas e posteriormente analisadas, primeiramente em relação a cada professora

individualmente e de seguida comparativamente. As entrevistas serviram sobretudo para atestar a importância conferida por estas professoras ao recurso à transferência inter-linguística e às aulas de gramática integrativa. Para além disso, confrontámos ainda os dados obtidos nas aulas vídeo-gravadas com as percepções expressas pelas professoras nas entrevistas, a fim de averiguar se estas vão ao encontro da sua prática pedagógica.

Em relação aos inquéritos realizados aos alunos, estes tiveram como objectivo fundamental verificar a forma como os alunos reagem quando confrontados com um novo item gramatical, ou seja, como estes assimilam novas estruturas gramaticais e quais as estratégias de aprendizagem que adoptam. O sub-capítulo 5.4 é dedicado à análise dos resultados dos inquéritos. A análise desenrola-se comparativamente, ou seja, os resultados são apresentados em tabelas, nas quais os resultados da turma A surgem lado a lado com os resultados da turma B. Da análise das tabelas iremos retirar as nossas conclusões que serão apresentadas a seguir às tabelas.

Após a análise de todos os resultados iremos ainda apresentar as principais conclusões a guardar do nosso estudo.

4.4 Análise das estruturas gramaticais

Após a selecção das duas professoras e do nível de ensino – o décimo segundo ano de Alemão, nível três – procedemos a uma análise cuidadosa do programa da respectiva disciplina. A selecção dos itens gramaticais teve por base a proximidade ou o afastamento em relação à estrutura de outras línguas que os alunos dominam. As frases relativas e o conjuntivo II foram os itens gramaticais escolhidos por nós, um por se aproximar às estruturas equivalentes em outras línguas – nomeadamente à língua portuguesa e inglesa – e outro por divergir das estruturas correspondentes em outras línguas.

As frases relativas na língua alemã assemelham-se, em parte, às frases relativas quer na língua portuguesa quer na língua inglesa, nomeadamente no que se refere à sequenciação das frases – frase principal e frase subordinada –,

quer no que se refere ao posicionamento do pronome relativo/frase relativa, que vem a seguir ao nome a que se refere, e com o qual concorda em género e número – este último aspecto difere parcialmente das frases relativas na língua portuguesa e inglesa. Um dos aspectos fulcrais no qual esta estrutura da língua alemã difere dos seus correspondentes é o facto de o pronome relativo assumir o caso gramatical de acordo com a valência do verbo da frase relativa. Apesar de em português e em inglês os pronomes relativos também exercerem uma função sintáctica na frase relativa, tal como em alemão, este facto não produz uma alteração na sua forma de modo tão evidente como no alemão.

O conjuntivo II difere dos seus equivalentes nas outras línguas, nomeadamente no que se refere à língua portuguesa e inglesa, em relação à sua formação, feita a partir do passado dos verbos ou com a estrutura “würde”.

Ao seleccionarmos estas estruturas pretendemos averiguar a forma como os aprendentes tratam esse conhecimento novo, e se o recurso à transferência inter-linguística como estratégia de aprendizagem varia caso a estrutura apresente semelhanças ou diferenças em relação aos seus equivalentes nas outras línguas.

4.4.1 As frases relativas

As frases relativas são frases subordinadas, “Nebensätze”, que são introduzidas por meio de um pronome relativo (por exemplo “der”, “die”, “das”, “welcher”, “welche”, “welches”, “was”, “wer” ...) ou de um advérbio relativo (por exemplo “wo”, “wie”, “wohin”, “woher”, “wodurch” ...) e que dependem de uma frase principal. Por norma, a relação relativa entre frase subordinante e frase subordinada é feita por uma parte frásica comum a ambas. Na frase subordinada este lugar é ocupado pelo pronome ou pelo advérbio relativo. A frase subordinada constitui parte integrante de um membro da frase (Satzglied), ao qual acrescenta um conteúdo adicional:

(1a) Der Hund hat einen Knochen.

(1b) Der Hund ist alt.

(1c) Der Hund, der alt ist, hat einen Knochen.

As frases relativas podem ser classificadas de restritivas/determinativas ou de apositivas/explicativas. Uma frase relativa é restritiva/determinativa quando apenas pela sua junção à frase subordinante se obtém compreensão clara do conjunto de frases¹ (2a). Por outro lado, uma oração relativa é apositiva/explicativa quando não é a informação acrescentada por esta que confere sentido à frase (2b).

(2a) “Sie verhält sich, wie man sich im Kindergarten verhält.” (Frase restritiva/determinativa)

(2b) “Sie verhält sich kindisch, wie man sich im Kindergarten verhält.” (Frase apositiva/explicativa)

O pronome relativo ou advérbio relativo ocupa o primeiro lugar da oração subordinada, a menos que exista uma preposição. Neste caso é a preposição que ocupa o primeiro lugar enquanto que o pronome relativo ou advérbio relativo irá ocupar a segunda posição.

“Der Fluss, der Hochwasser führte, ...”

“Der Fluss, in dem noch viele Fische leben, ... “

Note-se ainda que a frase relativa deve encontrar-se o mais próximo possível do sujeito a que se refere, a fim de evitar mal entendidos.

Os pronomes relativos não constituem formas inequívocas por si só. As formas dos pronomes relativos coincidem com as formas de artigo definido e pronome demonstrativo (“der”, “die”, “das”) ou pronomes interrogativos (“welcher”, “wer” e “was”). Estes pronomes são utilizados em vez dos substantivos e terão que ser flexionados conforme o género e o número do substantivo a que se

¹ As frases exemplificativas que se seguem são retiradas do Duden (1998: 759-766) do capítulo referente às frases relativas.

referem, isto é, concordam em número e género com o substantivo a que se referem.

Os pronomes relativos mais utilizados – “der”, “die”, “das” – são utilizados em vez de um substantivo e declinam-se da seguinte maneira:

	Maskulinum	Femininum	Neutrum	Plural (für alle drei Genera)
Nominativ	der	die	das	die
Akkusativ	den	die	das	die
Dativ	dem	der	dem	denen
Genitiv	dessen (veralt.:des)	deren, derer	dessen (veralt.:des)	deren, derer (ugs.: der)

cf. Duden, p. 345

O “deren” é utilizado sempre que anteriormente exista um atributo, enquanto que o “derer” é utilizado sobretudo quando a frase relativa é regida por uma preposição ou por um predicado da frase. As formas “dessen” e “deren”, quando utilizadas de forma atributiva, não se declinam.

As formas “welcher”, “welche”, “welches” utilizam-se sobretudo quando existe mais do que uma frase relativa, de forma a variar ou evitar a junção do pronome relativo “der”, “die”, “das” com os artigos.

Com a expressão “was für ein”, também utilizada para introduzir frases subordinadas, o interlocutor pergunta pelas características de um ser ou coisa.

Também os pronomes “wer” e “was” podem ser utilizados numa frase relativa em vez do substantivo.

O ensino das frases relativas alemãs nas nossas escolas (nível 1-3), limita-se ao reconhecimento das formas dos pronomes relativos “der”, “die”, “das”, e à sua utilização em frases relativas. Para tal é necessário que os alunos já tenham adquirido algumas estruturas tais como os artigos definidos e os diversos casos em que estes se podem encontrar. Para além disso, é essencial que os alunos

dominem o posicionamento final do verbo, a “Endstellung”, uma vez que este tem de ser utilizado na frase relativa.

Um aspecto importante a ter em conta aquando da leccionação deste item é a correcta identificação do nome ao qual o pronome relativo se refere, bem como o caso em que este se encontra na frase que irá ser subordinada. Este aspecto difere da maioria das outras línguas, nomeadamente, no que se refere ao âmbito do nosso estudo, à língua portuguesa e inglesa.

As frases relativas leccionadas podem ser restritivas/determinativas ou apositivas/explicativas. Contudo, os professores têm vindo a fazer cada vez menos a distinção entre estes dois tipos, pois a tónica é colocada na correcta utilização e declinação do pronome relativo, bem como na correcta identificação do sujeito, na frase que irá ser subordinada, e do caso em que este se encontra.

As principais dificuldades com as quais os alunos se deparam quando aprendem este item gramatical, relacionam-se com o facto de os alunos nem sempre dominarem a flexão dos diversos casos, a qual têm de utilizar para flexionar o pronome relativo. Para além disso, os alunos nem sempre conseguem identificar o caso em qual se encontra o nome na frase subordinada, o que faz com que os alunos muitas vezes flexionem o pronome relativo de forma incorrecta.

4.4.2 O conjuntivo II

O uso do conjuntivo II indica que o interlocutor não quer que se entenda o que este diz como correspondente à realidade, mas sim como uma expressão sobre algo pertencente ao domínio do imaginário, só possivelmente existente, por contraste com o modo indicativo. Neste sentido, o conjuntivo II é um modo da irrealidade e potencialidade. A forma analítica do conjuntivo II (por ex. “er hätte gekauft”) refere-se ao passado; a forma sintáctica “er kaufte” refere-se a algo que não pertence ao passado, ou seja, ao tempo presente ou futuro.

A forma “würde” + infinitivo, que corresponde ao conjuntivo II de “werden”, não se diferencia na sua função da forma simples do conjuntivo II. Esta forma é utilizada em vez do conjuntivo II nas seguintes situações:

- Quando as formas do conjuntivo II são ambíguas por coincidirem com as formas do pretérito.
- A forma “würde” também é por vezes preferida na frase condicional das “wenn-Sätze”.

O conjuntivo II pode ocorrer em frases subordinantes ou em frases subordinadas. Em frases subordinantes ocorre quando se trata de afirmações, perguntas e condicionais irrealis. Em frases subordinadas ocorre em frases condicionais, em frases concessivas irrealis, em frases de exceção, em frases relativas com verbos modais e em frases consecutivas irrealis. Dado o âmbito do nosso estudo, apenas nos iremos debruçar sobre as frases condicionais (“wenn-Sätze”) e as condicionais irrealis (“irreale Wunschsätze”), uma vez que as aulas que vídeo-gravamos incidem apenas sobre estes tipos de frases.

A concretização de uma possibilidade está muitas vezes ligada a uma condição. Esta condição pode estar implícita no contexto ou pode ser explicitamente referida pelo interlocutor. A expressão preposicional “an seiner Stelle” é um exemplo muito frequente desta condição explícita. Esta também pode ser utilizada numa oração subordinada, sendo introduzida por “wenn” ou “falls ich an seiner Stelle gewesen wäre”, de onde resulta uma oração subordinante condicionada e uma oração subordinada condicionante. As duas frases, subordinante e subordinada, encontraram-se no conjuntivo II (cf. Duden, 1998: 161 s.).

“*Wäre ich an seiner Stelle gewesen, hätte ich gehandelt.*”²

Contudo, em certos casos o modo verbal das frases condicionais também pode ser o indicativo. Estas frases condicionais são relativas a afirmações reais, ou seja, referem-se a condições possíveis. Isto significa que quer a condição quer a consequência acontecem na realidade. Exemplo disso são as leis científicas.

² As frases exemplificativas que se seguem são retiradas do Duden (1998: 158-170 e 800-805) dos capítulos referentes ao conjuntivo.

“Wenn eine Figur vier rechte Winkel hat, dann handelt es sich entweder um ein Rechteck oder ein Quadrat.”

“Wenn es regnet sind die Straßen nass.”

Também é possível uma combinação entre o conjuntivo II e o presente ou o futuro do indicativo.

“,Wenn wir es wieder tun müssten, dann werden wir es allein tun”, sagt er (Süddeutsche Zeitung).”

Torna-se difícil classificar as condicionais irrealis em termos de frase subordinante ou frase subordinada, uma vez que estas não apresentam as características essenciais para serem categorizadas de uma forma inequívoca. Uma vez que, de um ponto de vista sintático, estas não se encontram intercaladas numa unidade maior, as condicionais irrealis deveriam ser classificadas de frases subordinantes. No entanto apresentam características de frases subordinadas – conjunções introdutórias, e “Endstellung” – o que as integra nesta categoria de frases. As frases que exprimem desejos irrealis têm origem em parte de frases condicionais elípticas, nas quais a parte da oração que exprime a consequência é omitida (cf. Duden, 1998: 161).

“Wenn sie jetzt da wäre ...”

“Wenn es nicht so weh täte!”

A frase que exprime desejos irrealis mantém então a estrutura de uma oração subordinada e acrescenta muitas vezes um advérbio a fim de reforçar uma ideia – como por exemplo o “doch (nur)”.

“Wenn sie doch jetzt da wäre!”

“Wenn es doch nur nicht so weh täte!”

Desta forma, a frase que exprime um desejo irreal exprime um desejo que não é possível concretizar, e assim sendo pode incluir-se este tipo de frases nas frases condicionais não concretizáveis.

No contexto escolar português, o conjuntivo II é leccionado nas frases condicionais, nas condicionais irreais, em comparações irreais, formas de cortesia e na estrutura “als ob”. O enfoque recai sobretudo na construção desta nova forma verbal. Para isso é necessário que os alunos dominem já o “Präteritum” dos verbos para poderem acrescentar as novas terminações aos verbos. É igualmente importante que os aprendentes tomem conhecimento que quando o conjuntivo II dos verbos é igual ao “Präteritum” dos verbos, este terá que ser sempre substituído pela forma “würde” + infinitivo, por forma a evitar ambiguidades.

Nas frases condicionais a estrutura “würde” + infinitivo é também muitas vezes utilizada, sobretudo na estrutura da frase condicionada.

Quando as frases condicionais e as condicionais irreais são construídas com a estrutura “wenn”, os verbos vêm no final da frase – “Endstellung” (exemplo 1). Quando o desejo irreal não é construído com a estrutura “wenn” o verbo encontra-se no início da frase (exemplo 2).

1 – Wenn ich reich *wäre*, würde ich eine Weltreise machen.

2 – *Wäre* ich reich, würde ich eine Weltreise machen.

Capítulo 5 – Consciência Metalinguística: Duas Formas Distintas de Perspectivar o Ensino da Gramática

5.1 Caracterização dos intervenientes e das comunidades educativas

Nesta parte do nosso estudo iremos descrever e analisar a forma como a CM se manifesta em duas professoras de Alemão língua estrangeira. Procedemos, então, a uma investigação prática tendo por base uma metodologia de caso. Para tal, seleccionámos como objecto de estudo duas professoras do Ensino Secundário, uma da Escola Secundária com terceiro Ciclo de Esmoriz (professora A) e outra da Escola Secundária com terceiro Ciclo Dr^a Maria Cândida de Mira (professora B).

Convém mencionar, ainda que em traços genéricos, as características das escolas em questão, as peculiaridades das duas turmas e de suas professoras.

A Escola Secundária com terceiro Ciclo de Esmoriz³ enquadra-se num meio socioeconómico ligado ao turismo e ao comércio, onde a maior parte dos alunos pertencem à classe média-baixa/média. A cidade de Esmoriz pertence ao concelho de Ovar, distrito de Aveiro, situando-se na faixa litoral norte. Esmoriz é ainda a freguesia mais populosa do concelho de Ovar, tendo cerca de 10000 habitantes. Em termos económicos, o tipo de actividade predominante prende-se maioritariamente com o sector secundário e terciário, encontrando-se o sector primário em diminuição gradual.

A Escola Secundária com terceiro Ciclo Dr^a Maria Cândida⁴ enquadra-se igualmente num meio sócio-económico ligado ao turismo, onde a maior parte dos alunos pertencem à classe média. Esta escola situa-se em Mira, que pertence ao distrito de Coimbra. Neste concelho residem aproximadamente 13000 habitantes.

³ As informações que se seguem foram retiradas dos sites www.anmp.pt/mun/mun101w3php?cod=M3880, www.esec-esmoriz.rcts.pt/ e www.prof2000.pt/users/ajilopes/pag3.htm em 16 de Dezembro de 2003.

⁴ As informações que se seguem foram retiradas dos sites www.anmp.pt/mun/mun101w3php?cod=M3070, www.esec-mira.rcts.pt/ e www.prof2000.pt/users/ajilopes/pag3.htm em 16 de Dezembro de 2003.

Em relação às duas turmas em questão o seguinte quadro ilustra as suas principais características.

Tabela 1 - Características Principais das duas Turmas

Escola Secundária com terceiro Ciclo de Esmoriz	Escola Secundária com terceiro Ciclo Dr.^a Maria Cândida
- cinco alunas: ♣ quatro da área de Humanidades; ♣ uma do curso Tecnológico de Comunicação.	- dezasseis alunos: ♣ oito da área de Humanidades; ♣ oito do curso Tecnológico de Administração.
- Aproveitamento: Suficiente menos.	- Aproveitamento: varia entre o Insuficiente e o Bom.
- Peculiaridades gerais: ♣ participativas; ♣ falta de hábitos de trabalho.	- Peculiaridades gerais: ♣ pouco participativos; ♣ falta de hábitos de trabalho.

A turma C do 12º ano da Escola Secundária com terceiro Ciclo de Esmoriz é composta por cinco alunas, sendo quatro alunas da área de Humanidades e uma do curso Tecnológico de Comunicação. Estas alunas, apesar de serem bastante participativas, situam-se no nível de Suficiente menos, uma vez que não revelam hábitos de trabalho.

A turma D+E do 12º ano da Escola Secundária com terceiro Ciclo Dr.^a Maria Cândida é composta por oito alunos de uma turma de Humanidades – 12ºD- (dois rapazes e seis raparigas) e por oito alunas do curso Tecnológico de Administração – 12ºE. O aproveitamento é bastante heterogéneo, situando-se, de uma forma geral entre o Insuficiente e o Bom. As alunas do curso Tecnológico de Administração situam-se num nível Insuficiente, nomeadamente cinco alunas que não possuem métodos de trabalho, e Suficiente, no que se refere às restantes três alunas que se revelam mais empenhadas. Os alunos da turma de Humanidades, que possuem claramente outros hábitos de trabalho, situam-se, de uma forma geral, no nível Bom. De uma forma geral, e ao contrário da outra

turma, esta sempre se mostrou pouco participativa, nomeadamente no que se refere à participação oral.

Relativamente à professora A, trata-se de uma falante nativa que adquiriu grande parte dos seus conhecimentos da língua alemã em contexto endógeno. A professora B, por sua vez, realizou a sua aprendizagem do alemão quase exclusivamente no ensino oficial português.

5.2 Estudo de dois casos

O objectivo deste estudo é não apenas comparar as aulas sobre um mesmo item gramatical leccionado por duas professoras com percursos profissionais e académicos semelhantes, apesar de uma delas ser falante nativa e a outra não, mas também descrever e analisar o modo de leccionação das duas professoras em questão, com a finalidade de verificar se as estratégias utilizadas vão ao encontro das diversas teorias referentes ao ensino/aprendizagem de itens gramaticais, bem como dos estudos que se debruçam sobre as peculiaridades dos professores falantes nativos e não nativos. De seguida iremos descrever os percursos académicos e profissionais das professoras em questão, as suas formas de leccionar, bem como as suas concepções sobre o ensino/aprendizagem de uma LE, nomeadamente o ensino da gramática.

5.2.1 O caso da professora A

A professora A concluiu o segundo ano de escolaridade do primeiro ciclo no ensino público português em 1975 e prosseguiu a sua escolaridade no ensino oficial alemão, uma vez que os seus pais emigraram para a Alemanha. Em 1980 regressou a Portugal. Apesar de ter concluído com sucesso o sétimo ano de escolaridade, teve que repetir este ano de escolaridade no ensino oficial português. Em 1986 ingressou no curso de licenciatura em Ensino de Inglês e Alemão na Universidade de Aveiro, o qual concluiu em 1991. Neste momento, esta professora encontra-se a leccionar Inglês e Alemão na Escola Secundária

com terceiro Ciclo de Esmoriz, sendo professora do quadro de nomeação definitiva desta escola.

Das aulas observadas (Anexo 1) facilmente se depreende que a língua predominante nas aulas desta professora é o português. Constata-se ainda que mesmo a maioria das instruções dadas em alemão pela professora são de seguida traduzidas para português pela mesma, como se pode ver nas seguintes transcrições.

P wollen wir also anfangen/ so/ vamos começar um novo tópico/ algumas .../
de certeza que já se vão lembrar de algumas coisas/ eu disse no sumário
portanto/ condições/

(Anexo 1.2)

140 P para já vamos olhar só para o primeiro passo/ so/ also wollen wir jetzt mal
gucken/ tá?/ so/ Bedingungen/ reale Bedingungen/ Indikativ/ wenn das Wetter
schön ist/ werden wir zum Strand gehen/ wenn ich eine bessere Stelle finde/
werde ich eine Wohnung kaufen/ portanto/ Präsens/ und danach Futur/ werden
plus Infinitiv/ genau/ und dann haben wir real weil es möglich ist/ portanto/ são
145 An possíveis/

(Anexo 1.2)

Esta situação de alternância códica não será em princípio muito comum numa professora falante nativa. Contudo, o facto de a professora A preferir comunicar na LM dos alunos não se deve, com certeza, ao facto de esta não possuir um leque diversificado de estratégias adaptativas (cf. Araújo e Sá, 1996). Por outro lado, verifica-se ainda que esta professora não apenas possui as regras gramaticais da língua alvo, mas consegue também explicá-las de forma clara, recorrendo para tal a estruturas semelhantes de outras línguas conhecidas pelos alunos. Os seguintes excertos, referentes à introdução de um novo item gramatical – as “wenn-Sätze” – que neste caso coincide com o início da aula,

evidenciam esta forma de explicação, na qual predomina um recurso a conhecimentos inter-linguísticos.

P hallo/ hier vorne/ schui/ condições reais e irreais/ condições/ wie sagt man das auf Deutsch?/ <SIL> (Q: II) so/ Bedingungen/ o que é que conhecemos em português também para iniciar as condições?/ hallo/ as condições/ wie fängt man damit an?/ auf Portugiesisch/ <SIL> as orações condicionais em português/ ou até
65 em inglês para quem souber/ como é que se começam?/

Jo if .../

P sim/ é por aí?/

An depois/

ALS <IND>

70 P é/ temos que ter ../

An temos que fazer concordância com o ver.../

P oh/ sehr schön/ sehr schön/ danke/ vamos ter certamente duas frases/ e vamos ter aquilo a que nós chamamos o Hauptsatz e o Nebensatz/ não é?/ e depois .../ äh .../ dizia ali muito bem a Josiane/ que lhe soa assim mais ou menos
75 a/ talvez uma conjunçãozinha que diga isso/

Jo se/

P se/ e em alemão diz-se .../

A wann/

(...)

P ou ainda .../ (Q: II) nós em inglês/ e como estavam algumas aí a falar/ estavam a dizer/ que existem sempre tempos verbais diferentes/ não é?/ se um
120 for numa situação/ obtém uma situação/ se nós falarmos assim um pouco grosso modo/ se nós tentássemos comparar esta com o inglês/ a que if-clause é que ela se refere?/

ALS <IND>

C à primeira/

125 P à primeira/ if it rains/ e a seguir a oração .../

An pode ser presente ou futuro/ não é?/

P ou futuro/ e em alemão vai ser exactamente a mesma coisa/ wenn es regnet/ gehe ich nicht zum Strand/ Präsens/ und .../ e agora Futur?/

An wird/

130 P **werde**/ ich werde/ werde ich .../ (Q: II)

An nicht in .../ zum Strand gehen/

P zum/

A Strand/

P Strand gehen/ genau/ Endstellung/ werde ich nicht zum Strand gehen/

135 genau/

(Anexo 1.2)

P é o caso?/ sim senhora/ então/ wäre/ du wärest/ er/ sie/ es wäre/ wir wären/ ihr wäret/ sie wären/ e isto em português dizemos?/ <SIL> se eu .../

A fosse/

320 ALS fosse/

P se eu .../

M se eu fosse/ se tu fosses/

P se eu estivesse/ porque o verbo sein é ser ou estar/ portanto/ se eu fosse/ ou se eu estivesse/ disseste tivesse/ tivesse/ com é que di.../ como é que dizemos

325 tivesse em inglês .../ äh .../ em alemão?/ já poderíamos ir lá/ não é?/

(Anexo 1.2)

Da análise deste excerto depreendemos que a professora, aquando da introdução das “wenn-Sätze”, cria pontes inter-linguísticas, solicitando às alunas que estabeleçam uma relação de comparação com o inglês e o português. Para além disso, a professora pede explicitamente às alunas que nomeiem os diversos elementos linguísticos que constituem as orações condicionais. No excerto que se segue, que se refere à leccionação de outro item gramatical – os pronomes relativos – está patente uma situação semelhante:

A os pronomes relativos?/

P sim/ só num instante/ para nos lembramos/ pronomes relativos em português/ qual é o mais conhecido?/

A que/

10 P é o que/ não é?/ e quando é que utilizamos os pronomes relativos?/ para que é que serve?/

A para ligar frases/

(Anexo 1.1.1)

À semelhança da situação anterior, a professora A estimula o estabelecimento de comparações inter-linguísticas por parte das aprendentes, assegurando deste modo a compreensão destas. O seguinte excerto, que se refere ainda à aprendizagem dos pronomes relativos, embora se trate da introdução do caso genitivo, vem ao encontro das duas situações já analisadas.

P posse/ a posse/ portanto/ se é a posse/ vai sempre substituir qualquer coisa que esteja a indicar a posse/ o possessivo/ certo?/ und wie würde man das hier auf Portugiesisch übersetzen?/ ich habe einen Freund/ dessen Pizzeria sehr
100 berühmt ist/ wie würde man das hier übersetzen?/ aufs Portugiesische/ <SIL>

A äh .../

P não percebeste nada do que eu perguntei?/

A não/

P wie würde man das übersetzen?/ was bedeutet übersetzen?/ <SIL> die
105 Übersetzung/ traduzir aufs Portugiesische/ se tivesses a frase/ traduz-me a frase/ übersetzen/

A eu tenho um amigo/ <SIL>

P qual é o pronome relativo/ que em português indica posse/ que é muito pouco usado/ até já vós contei uma história com ele/

110 A cujo/

(Anexo 1.1.2)

Este excerto leva-nos a entender que a professora, antes de passar à explicação e esquematização do novo item gramatical em alemão, estabelece

comparações com o português, recorrendo para tal à tradução, activando deste modo os conhecimentos já adquiridos por parte das aprendentes.

Também estas situações descritas de certo modo não corroboram a posição de Harmer (1983), quando este afirma que o professor falante nativo apesar de possuir as regras gramaticais, nem sempre as consegue explicar com clareza. Bem pelo contrário, a professora A fomenta um tipo de análise contrastiva que se enquadra na corrente da CM, ou seja, faz alusão e utiliza de forma consciente os conhecimentos já adquiridos e consolidados por parte dos aprendentes, quer da sua LM quer de outras LEs já conhecidas por estes, a fim de facilitar o processo de ensino/aprendizagem. Deste modo, e na linha de Wolff (1992a), também se verifica uma reconstrução do conhecimento dos aprendentes, relativizando a sua visão etnocêntrica, como a seguinte situação demonstra.

- 155 P Mädchen/ portanto aparece aqui/ nestes casos a frase vinha sempre
situada entre .../
M ó professora/ isto aqui é correspondente então ao who/ which/ em inglês/
não é?/
P dringeling/ finally/ ring a bell/

(Anexo 1.1.2)

Pode-se então afirmar que o objectivo desta professora é chegar ao conhecimento declarativo, orientando e estimulando para tal o conhecimento processual dos aprendentes. As aulas desta professora, nomeadamente no que se refere às aulas de gramática, são portanto aulas integrativas, uma vez que a professora ao introduzir conteúdos gramaticais novos tem sempre em atenção as estruturas da LM, fomentando no aprendente, o que Gnutzmann (1995) denomina por “eine bewußte Auseinandersetzung mit der zu lernenden Fremdsprache” (Gnutzmann, 1995: 270).

Após a introdução do novo item, a professora procede à sua explicação, recorrendo para tal ao método dedutivo, isto é, as alunas, dirigidas pela professora, deduzem a regra a partir dos exercícios fornecidos. O seguinte excerto ilustra a revisão dos pronomes relativos, que haviam sido leccionados já

no ano lectivo anterior. Esta situação ocorre no início da aula, após a introdução de um exemplo. Com isto a professora pretende activar os conhecimentos já adquiridos por parte das alunas.

50 P ligámos duas frases através de .../ como é que vamos chamar então a isto?/

A äh .../ pronome relativo/

P é o pronome relativo/ nós já demos isto/ aqui há muito tempo/ mas que está muito esquecido/ e depois demos mais algumas coisas/ <IND> é fazer aqui algumas alteraçõeszinhas às frases/ sobretudo na segunda frase/

55 A <IND>

P deixa Catarina/ deixa ver o que é que a Juliana diz/ <SIL> fizeste isto assim porque te saiu assim?/

Ju porque me lembrava um bocadinho do ano passado/ o sehr/ sehr wertvoll/ e depois o ist fica no fim/

60 P o ist/ que é o verbo/ vamos chamá-los pelos nomes/ o verbo fica no fim/ por que é que o verbo fica no fim?/ <SIL>

A porque com o das .../

A com pronomes relativos é Endstellung/

P com os pronomes relativos fazemos Endstellung/ ou então/ também temos
65 outra justificação/ já que a frase começa/ e depois a segunda oração não começa com o substantivo/ depois o verbo vem no final/

A <IND>

P e agora .../ ahm .../ e por que é que escolhemos ali o das?/ também me interessava agora/

70 An <IND>

C porque faz parte do substantivo/

P o substantivo .../

An äh .../ porque .../ porque .../ pois/ não/ o sujeito é neutro/ é es neutro/ então o d.../ o das .../ o pronome relativo vai declinar conforme o sujeito/

75 P äh .../ nein/ vai ser aquele relativo ao sujeito/ e qual é o sujeito nesta frase toda?/

A das/

P é o das Buch/ portanto/ se é neutro/ não é?/ se é neutro vamos ter um pronome relativo também neutro/ o que é que desaparece depois nas frases de
80 cima?/ temos duas frases/ o que é que vai desaparecer?/

A o es/

P o es/ não é?/ porque se já temos aqui um sujeito/ que aparece aqui em baixo/ depois o pronome relativo encarrega-se de ../ da .../ da função do es na .../ na frase de cima/ ora bem/ paralelamente a isto tudo/ eu queria que nós fossemos
85 então construindo aqui assim/ (Q: II) os nossos caixotes/ (faz um esquema no quadro onde regista os diversos géneros e casos) não é?/ vocês têm de trabalhar com eles/ e então vamos fazer assim/ masculino/ feminino/ neutro/ plural/ em que caso estamos aqui?/ já que começamos com os casos/ que caso é isto?/

(Anexo 1.1.1)

A professora utiliza então o método dedutivo, tentando levar as alunas a deduzir as regras gramaticais deste item gramatical, dando particular ênfase à utilização e conjugação do género e do caso do pronome relativo e à estrutura “Endstellung”. Para além disso, constata-se que existe uma preocupação, por parte da professora, com a utilização de uma metalinguagem gramatical.

O próximo excerto ilustra também o favorecimento do método dedutivo, desta vez aquando da introdução das “wenn-Sätze”.

P wenn e depois vamos ter aqui .../ eu falei .../ äh .../ no sumário escrevi condições reais/ e condições irreais/ assim/ o que é que fariam só assim com esta palavra?/ se ouvissem isso/ o que é que pensariam?/ o que é que ela está para ali a dizer?/

100 A <IND>

P ah .../ é assim/ condições reais e condições irreais/ o que é que fariam com .../

M irreais são as impossíveis/ e as possíveis são as reais/

P então .../ äh .../ quem é que me diz aí uma condição possível?/

105 M possível?/ äh .../

- P auf Deutsch/ assim muito simples/
 ALS <IND>
 An se tiver a chover/
 P se tiver a chover/ (Q: II) muito bem/ wenn .../
 110 M es regnet/
 P wenn es regnet/
 M äh .../ äh .../
 ALS gehe ich/
 P gehe ich .../
 115 M nicht zum .../
 P nicht zum Strand/
 M zum Strand/
 P ou ainda .../ (Q: II) nós em inglês/ e como estavam algumas aí a falar/
 estavam a dizer/ que existem sempre tempos verbais diferentes/ não é?/ se um
 120 for numa situação/ obtém uma situação/ se nós falarmos assim um pouco grosso
 modo/ se nós tentássemos comparar esta com o inglês/ a que if-clause é que ela
 se refere?/
 ALS <IND>
 C à primeira/
 125 P à primeira/ if it rains/ e a seguir a oração .../
 An pode ser presente ou futuro/ não é?/
 P ou futuro/ e em alemão vai ser exactamente a mesma coisa/ wenn es
 regnet/ gehe ich nicht zum Strand/ Präsens/ und .../ e agora Futur?/
 An wird/
 130 P **werde**/ ich werde/ werde ich .../ (Q: II)

(Anexo 1.2)

Para além de fomentar o método dedutivo, podemos ainda depreender que a professora recorre de uma forma sistemática a estruturas equivalentes em outras línguas, partindo do português para o alemão, recorrendo ao inglês para finalmente retomar a estrutura no alemão, tendo, deste modo, explorado as

semelhanças entre as diversas estruturas. O exemplo que se segue reforça esta ideia.

- 260 P com um olhar assim a medo/ o .../ o olho/ e ela acha que .../ exacto/ portanto/ qualquer coisa que não se verifi.../ a condição não se verificou/ e portanto a condição vai ter que aparecer/ já nalgum presente/ não é?/ ähm .../ como nas reale Bedingungen temos/ wenn das Wetter schlecht ist/ wenn du mir hilfst/ äh .../ wenn das Wetter schön ist/ bemüht/ äh .../ wenn ich mich langweile/
- 265 temos sempre o presente/ não é?/ porque uma condição que ainda pode vir a existir/ agora temos que condizer a condição/ com um tempo verbal/ que nos dê a ideia de .../ nicht mehr möglich/ de .../ äh .../ impossibilidade/ e vamos ver que .../ ora/ quem gostava de ler então o que vem a seguir?/ <SIL> ó Marília/ bist du so lieb?/ irreale Bedingungen/ Konjunktiv zwei/ Konjunktiv zwei/ é um .../ assim uma
- 270 .../ uma palavrinha a decorar/ porque vamos encontrá-la muitas vezes/ e certamente no examezito aparecerá lá então aquela frase também/ Konjunktiv zwei/ ou seja/ para vocês construírem uma irrealidade/ ou outras coisas que iremos ver a seguir/ mas para já .../ ähm .../ será assim/ então/
- M wenn das Wetter war .../ war/ würde.../
- 275 P **wäre/**
- M wäre/ würden wir zum Strand gehen/ wenn ich eine .../
- P bessere/
- M bessere Stelle fan.../
- P+M fände/
- 280 M würde ich mir eine Wohnung kaufen/
- P genau/ so/ então/ o que é que temos aí/ que nós desconhecemos?/
- M é o würde/ nós não desconhecemos/ o würde é fácil/
- P pronto/ mas para além disso/
- A wäre/
- 285 P wäre/ wenn .../ wenn das Wetter schön wäre/ e depois à frente temos a explicar/ temos o Konjunktiv zwei/ que será então o wäre/ o fände/ que será o Konjunktiv zwei/ e à frente o würde gehen/ que será o condicional/ e agora vamos ver que isto é muito simples/ (Anexo 1.2)

Também nesta situação a professora recorre à tradução para contextualizar uma estrutura desconhecida, assegurando, deste modo, a compreensão das alunas e fomentando comparações inter-linguísticas.

Da análise destes excertos depreende-se que a professora utiliza sistematicamente, para além do método dedutivo, o recurso a outras estruturas já conhecidas por parte das alunas para, deste modo, facilitar o processo de ensino/aprendizagem e assegurar a compreensão. Constata-se ainda que as aulas de gramática desta professora não estão incluídas em nenhuma unidade temática, isto é, a professora não parte de um texto ou de uma actividade para introduzir ou rever um item gramatical. Esta situação deve-se possivelmente à preocupação da professora com o exame, como esta mesmo referiu. A última afirmação da professora leva-nos ainda a concluir que ela está constantemente a reforçar a ideia de que a estrutura não é difícil e que se as alunas tiverem atenção a determinadas regras, conseguem facilmente construir frases.

Esta professora favorece, portanto, o método dedutivo em detrimento do método indutivo.

A professora A conclui as suas aulas consolidando a matéria introduzida com exercícios práticos.

205 P deren/ also/ es ist sehr einfach mit dem Genitiv zu arbeiten/ man muss dann nur das Possessivpronomen/ durch einen Relativpronomen ersätzen/ substituier/ ja?/ und dann die Änderungen machen/ Endstellung/ Komma/ so/ mal sehen/ was wir jetzt hier mit diesen Übungen machen/

(a professora distribui as folhas pelas alunas)

210 P ihr habt Beispiele oben und dann Übungen/ die erste Übung muss man nur das Relativpronomen einsetzen/ und dann/ (as alunas resolvem os exercícios)

P so/ fertig?/ die erste Übung/ man/ noch nichts gemacht/ warum nicht?/

A <IND>

215 (as alunas continuam a trabalhar e a professora vai esclarecendo dúvidas à aluna que faltou na última aula e depois esclarece também algumas dúvidas de vocabulário às restantes alunas)

P können wir schon einige Übungen korrigieren?/ wäre es möglich?/ die Zeit läuft uns davon/ ihr wollt gleich weggehen/ also müssen wir das jetzt schnell korrigieren/ Ana/ fängst du bitte an/ zu lesen?/

An a primeira stora?/

220 P ja/

(Anexo 1.1.2)

Após a resolução dos exercícios a professora ou as alunas corrigem os exercícios no quadro. O seguinte excerto ilustra outra situação de consolidação da matéria leccionada.

195 P continua a ser duas para cada/ pronto/ vamos então olhar para .../ para a fotocópia que está mais preenchida/ e diz assim/ bilde noch ein paar Sätze nach dem Beispiel/ vamos pôr aqui o Beispiel no quadro/ (Q: II) ora muito bem/ e agora .../ isto é o exemplo que aparece aí na vossa fotocópia/ então/ como eu perguntava ali à Josiane e ela respondeu muito bem/ se tivéssemos agora que utilizar um pronome relativo no .../ acusativo/ a frase que .../ äh .../ à qual teríamos
200 que atribuir o pronome relativo/ também teria que ter alguma informação no .../ äh .../ acusativo/ certo?/ e então o que é que temos aqui?/ das ist der Junge/ ich habe ihn kennen gelernt/ <SIL> o que é que vamos substituir?/

A o ihn/

(Anexo 1.1.1)

Deste excerto podemos concluir ainda que a professora aproveita a resolução de exercícios para esclarecer as dúvidas surgidas.

Convém ainda referir que as alunas desta professora participam de uma forma mais desinibida, espontânea e com intervenções mais longas do que as alunas da turma B:

P no neutro/ não é?/ (Q: II) nominativo/ vamos continuar então aqui mais umas frasezinhas/ ora portanto/ (Q: II) ó Josiana/ lê lá então a frase/

Jo das ist die Blume/ sie ist sehr selten/

- 125 P das ist die Blume/ sie ist sehr selten/ o que é que não conhecemos aqui?/
antes de mais/
A selten/
P selten/ não é?/ rara/ esta é a flor/ muito rara/ então o que é que fazemos
agora aqui?/ <SIL>
ALS das ist die Blume/
130 A die/
ALS sehr selten ist/
P (Q: II) sim senhora/ a virgulazinha antes do pronome relativo/ o pronome
relativo substitui o sujeito/ o verbo no final da frase por causa da Endstellung/ e
aqui no nosso caixote vamos pôr o quê?/ aonde?
135 An äh .../ die/
A nominativo/
P muito bem/ sim senhora/ seguindo/ (Q: II) então agora?/
An das ist der Lehrer/ äh .../ der .../ neu/
P der neu .../
140 An in der Schule ist/ e fica um bocado mais pequeno/

(Anexo 1.1.1)

Esta situação deve-se a um conjunto de factores. Em primeiro lugar a professora A lecciona esta turma desde o décimo ano, o que favorece o conhecimento mútuo. A professora pode recorrer, sempre que necessário, a conteúdos e situações de aprendizagem de anos anteriores. Para além disso, o facto de utilizar a LM, faz com que a compreensão seja assegurada de forma inequívoca e não provoca a inibição das alunas na utilização da sua LM para dar as suas respostas e colocar as suas questões. Por fim, a vídeo-gravação das aulas também não causou inibição, uma vez que três destas alunas haviam sido minhas alunas no ano lectivo anterior.

Não é apenas das aulas observadas que podemos concluir que a professora fomenta um ensino integrativo da gramática. Também da entrevista (Anexo 4.2), realizada após a vídeo-gravação das aulas, concluímos que, à semelhança do que constatámos das aulas observadas, a professora confere

importância a uma aprendizagem “contextualizada”. Esta contextualização não se refere apenas ao emprego correcto e adequado das estruturas em situações de comunicação reais, mas também num contexto mais abrangente, intra-linguístico e inter-linguístico, ou seja, a professora fomenta o estabelecimento de ligações, sobretudo inter-linguísticas, para deste modo assegurar a compreensão por parte das alunas. Num contexto intra-linguístico, a professora refere explicitamente que tece comparações e/ou diferenciações com outras estruturas da LE em questão, já conhecidas por parte dos alunos, afirmando que “... eles estando situados também conseguem a partir daí depois chegar aquilo que nós queremos” (Anexo 4.2). Somente após ter sido questionada directamente sobre a importância do recurso a outras línguas conhecidas por parte dos aprendentes é que esta referiu que também conferia importância a este tipo de recurso. Referiu ainda que recorria frequentemente ao inglês em detrimento de outras línguas, uma vez que por também ser professora de Inglês se sente mais à-vontade nessa língua. A professora referiu ainda que “... se por alguma razão eles não estiverem a perceber em alemão, se eu fizer uma referência às frases em inglês, ah, eles podem continuar a não saber em alemão, mas pelo menos situam-se mais facilmente e já sabem o que eu quero” (Anexo 4.2). Contudo, da observação das aulas facilmente se depreende que o recurso a estruturas semelhantes e/ou divergentes da LM são uma constante nas aulas desta professora, mesmo que a professora recorra a estas de forma menos consciente.

Em suma, podemos concluir da análise das aulas vídeo-gravadas, bem como da entrevista, que a ligação dos conteúdos a aprender com outros conteúdos já conhecidos por parte dos aprendentes, nomeadamente em outras línguas, é parte integrante da prática pedagógica desta professora, tornando as suas aulas, aulas de gramática integrativa.

5.2.2 O caso da professora B

Após ter concluído o Ensino Secundário em Évora, a professora B ingressou na Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa no curso de Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Ingleses e Alemães em 1983,

concluindo o mesmo em 1987. Frequentou ainda a Alliance Française de Lisboa, tendo obtido o Diploma Superior de Estudos Franceses Modernos em 1986. No ano lectivo de 1988/89 ingressou na Universidade de Mannheim como bolseira no âmbito do Programa de Intercâmbio entre o Instituto de Cultura e Língua Portuguesa e a Universidade de Mannheim. Em 1989/90 frequentou o ano curricular do Mestrado em Estudos Germanísticos – Literatura e Cultura Alemã, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Em 1993/94 ingressou na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa no Ramo Educacional, o qual conclui em 1997. Em 1999 iniciou o ano curricular do Mestrado de Gestão Curricular na Universidade de Aveiro. Em Setembro de 2002 defendeu a sua tese de mestrado. No ano lectivo de 2003/2004, o ano em que este estudo foi realizado, encontrava-se a leccionar Alemão na Escola Secundária com terceiro Ciclo Dr^a Maria Cândida, orientando ainda estágio da disciplina de Alemão pela Faculdade de Letras de Coimbra. Neste momento encontra-se a desenvolver um projecto no âmbito da sua tese de doutoramento na Universidade de Aveiro, usufruindo para tal do estatuto de equiparação a bolseira com bolsa da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Analisando as aulas vídeo-gravadas desta professora (Anexo 2) facilmente chegamos à conclusão que a língua predominantemente utilizada é a língua a ser aprendida, ou seja, o alemão.

P okay/ so/ wie ich schon gesagt habe/ wir werden heute gefilmt/ sie heißt Gorete/ sie ist auch Lehrerin/ und sie wird unsere Arbeit sehen und filmen/ okay?/ zuerst die Hausaufgabe/ ich brauche zwei drei Leute um die Arbeiten .../ kannst du das rumgeben?/ und du/ kannst du das auch rumgeben/ und ich schreibe die Zusammenfassung der letzten Stunde/ das war .../ was haben wir gemacht in den letzten Stunden?/ bitte die letzte Stunde?/

A <IND>

P ah/ wir haben schon die Zusammenfassung geschrieben/ okay/ dann heute ist die Stunde Nummer/ welche Nummer?/ ihr seid nicht mit mir/ ihr seid mit der Aufgabe/ <SIL> (Q: II - número da lição) okay/ habt ihr schon alle die Hausaufgabe?/ okay/ wer hat noch was für mich?/

(a professora recolhe os trabalhos de casa dos alunos)

P okay/ habt ihr den Text gelesen?/ oder nicht?/ <SIL> nein?/ oder ja?/
welche Seite ist es?/ habe ich gesagt/ auf welche Seite?/ hundert was?/ <SIL>

15 hundertsiebenundachtzig/

ALS siebenundachtzig/

(Anexo 2.1.1)

Da análise deste excerto facilmente depreendemos que a professora utiliza a língua a ser aprendida não apenas como objecto de estudo, mas também para fornecer todo o tipo de instruções e informações. Do mesmo modo, o seguinte excerto ilustra bem esta situação:

P Imperfekt/ so/ das Verb sein Imperfekt ist .../ wir haben sein/ war/ und dann
615 gewesen/ so/ hier ist Imperfekt/ das .../ das ist nicht Imperfekt/ aber das hat damit
zu tun/ (aponta para o wäre) wir nehmen dieses Wort hier/ und das ist ein neues
Tempus/ das ist Konjunktiv/ okay?/ ja/ Konjunktiv/ (Q: II) Konjunktiv zwei/ wir
haben zwei/ das ist zwei/ eins werden wir später lehren/ ja?/ wir nehmen
Imperfekt/ und von dem Imperfekt bilden wir Konjunktiv zwei/ okay?/ wir werden
620 das die nächste Stunde weiter lernen/ und weiter machen/ okay?/ als eure
Hausaufgabe .../ habt ihr hier einen kleinen Text/ über eine Familie/ so wie die
Familie von Bernd/ Roswitha/ und ihr sollt hier dann ... äh .../ Sätze schreiben/ so
wie wir hier geschrieben haben/ mit wäre/ okay?/ mit dem Konjunktiv zwei/ okay?/
es gibt Beispiel hier/ und ihr sollt das Beispiel verstehen/ die dr.../ drei kleinen
625 Texte lesen/ und dann das hier ergänzen/ okay?/ ist ganz leicht/ nur Übung fünf/

(a professora distribui as folhas pelos alunos)

P okay/

A é para a stora?/

P hum?/

630 A é para a stora?/ é para entregar à stora?/

P nein/ wir werden das hier in der Stunde korrigieren/ ja?/ ihr sollt das
machen/ und dann wir korrigieren das hier/ okay?/ ja?/ wir haben Beispiel/ und
dann die Sätze/ Übung fünf/ nur Übung fünf/ okay?/ ihr könnt gehen/ (Anexo 2.2.1)

A professora utiliza a língua alemã mesmo aquando da explicação de itens gramaticais, evitando recorrer à tradução, reformulando várias vezes as suas instruções e explicações. Estes excertos mostram então que, apesar de não se tratar de uma falante nativa, esta professora domina comunicativamente a língua a ensinar, possuindo um leque diversificado de estratégias adaptativas (cf. Capítulo 3).

Das aulas observadas pudemos ainda constatar que estas se encadeiam nas aulas anteriores.

20 P estava mesmo a perguntar por vocês/ so/ so/ nochmal guten Tag/ fangen wir an/ und wir fangen an .../ äh .../ mit der Korrektur der .../ äh .../ Hausaufgabe/ okay?/

(Anexo 2.3.1)

Após o início da aula e da correcção do trabalho de casa, a professora B prossegue a sua aula explorando determinados exercícios ou o tema abordado.

20 P ja/ was ist das Thema?/ das Thema der .../ vom Text?/ hum?/ das Thema ist .../

A heiraten/

P die .../

A heiraten/

25 P heiraten/ ja/ und wenn man heiratet/ wie heißt die Zeremonie?/ die .../

A Ehe/

P die Ehe/ ist die .../ ja/ die Ehe/ aber wir machen ein Fest/ die Ehe/ (Q: II) wir machen ein Fest und das heißt .../ <SIL> die .../

A [ɪxtsait]/

30 P Hoch mit h/ die .../ die .../ das ist da im Text/

A die Hoch .../

P ja/

Azeitsfest/

P ja/ die Hochzeit oder das Hochzeitsfest/ (Q: II) okay?/ ja/ und welche neue
 35 Wörter habt ihr gelernt in diesem Text?/ was hat die Hochzeit mit Ehe zu tun?/
 was hat damit zu tun?/ welche Wörter kommen zu .../ zu dem Kopf?/ <SIL>
 nichts?/ Wörter die mit Hochzeit/ Hochzeitsfest zu tun haben/ warum heiratet
 man?/ <SIL> weil wir .../ (aponta para o coração)

A ah Liebe/

(Anexo 2.1.1)

Neste excerto a professora procedeu ao levantamento do vocabulário novo e relevante do tema abordado – o casamento – sistematizando deste modo o vocabulário essencial. O excerto que se segue retrata uma situação semelhante.

P was .../ welche große Unterschiede gibt es?/ was können wir sagen?/
 <SIL>
 30 A <IND>
 P ja/
 A äh .../ o número de disciplinas/
 P ja/ die .../ die Zahl von Fächern/ weiter/
 A äh .../ in Deutschland .../ äh .../ es .../ äh .../ ab achte .../
 35 P haben die Schüler/
 A mehr Fächer/
 P als/
 A Portugal/
 P hm hm/ mehr Fächer/ so/ sie haben mehr Fächer/ und haben sie **andere**
 40 Fächer?/ ja?/ welche zum Beispiel/ die wir hier in Portugal nicht haben?/ <SIL>
 welche Fächer/ haben die Schüler in Deutschland/ die wir hier in Portugal nicht
 haben?/
 A Stenografie/
 P bitte?/
 45 A Stenografie/
 P Stenografie/
 A Russisch/

P uhm uhm/ was noch?/ <SIL>

A Erdkunde professora/

50 P Erdkunde ist Geographie/ wir haben auch Geographie/ aber es gibt mindestens zwei Fächer/ die anders sind/

A Russisch/

(Anexo 2.3.1)

Para além de proceder ao levantamento do vocabulário novo a professora B fomenta ainda a utilização da língua alemã por parte dos aprendentes. Após a exploração do vocabulário e do conteúdo a professora passa a exercícios práticos.

180 P a certidão de casamento/ ne?/ so/ wenn wir zusammenleben/ natürlich brauchen wir keinen .../ Trauschein/ ne?/ um nur zusammen/ okay/ so heute sieht natürlich die .../ die Leute denken natürlich an das Geld/ ne?/ das wir immer bezahlen müssen/ sowohl für den Trauschein/ so als auch für die Scheidung/ ne?/ man muss immer bezahlen/ wenn die Sachen nicht so gut gehen/ dann muss man
185 bezahlen/ und das ist natürlich nicht gut/ und manchmal ist besser nur zusammenleben/ wir werden jetzt zwei verschiedene Texte lesen darüber/ wer denkt dass heiraten gut ist und warum/ und wer denkt dass nicht heiraten ist besser und auch warum/ das sind zwei Meinungen von einem Mädchen und von einem Jungen/ und ist .../ sie heißt Johanna und er Theo/ und ihr sollt nur einen
190 Text lesen okay?/ ihr könnt auswählen welchen Text ihr lest/ okay?/ nur einen Text okay?/ aber bitte lest nicht immer den .../ das Mädchen oder den Jungen/

(a professora distribui as folhas)

P habt ihr alle die Texte?/ so/ zuerst sollt ihr nur einen Text lesen/ und finden ob er oder sie heiraten wollen oder nicht/ das ist die erste Aufgabe/ ganz leicht/
195 verstanden?/

A em casa?/

P nee/ das ist hier/

(Anexo 2.1.1)

A interpretação do texto e/ou a realização de exercícios nesta altura é bastante facilitada pelo levantamento de vocabulário que a procedeu. Após a realização do exercício este é corrigido pela turma.

- 225 P so/ fertig?/ für den .../ äh .../ für die erste Frage/ <SIL> ja oder nicht?/ für die erste Frage/
A ja/
P wie .../ so/ wer hat Johanna gelesen?/ <SIL> wer hat Johanna gelesen?/
(uma aluna põe o dedo no ar)
P ja/ will sie heiraten oder nicht?
230 A ja/
P ja/ sie will heiraten/ (Q: II) okay/ ja/ und Theo?/ wer hat über Theo gelesen?/
A nein/
P nein/ er will nicht heiraten/ was will er?/ (Q: II) was will er?/ <SIL> will er ledig für immer sein?/
235 A nein/
P er will allein leben/ ja?/
A ja/

(...)

(a professora passa as tabelas para o quadro)

- 250 P okay/ wer das schon fertig hat soll an die Tafel gehen und etwas schreiben/
okay?/

(Anexo 2.1.1)

A explicação do item gramatical segue uma progressão do tipo indutivo, partindo sempre de uma estrutura que aparece em determinado texto ou cuja utilização se torna necessária.

- 405 P ändern/ ne?/ die Gefühle können sich ändern/ (Q: II) okay?/ und auch die Leute/ ne?/ der Mensch kann sich ändern/ (Q: II) habt ihr schon alles

abgeschrieben?/ ja?/ so/ nochmal über die Risiken der Ehe/ er sagt/ guck mal jetzt auf dem .../ äh .../ den Text/ eine Ehe/ deren Zukunft man gar nicht kennt/ ist völlig unrealistisch/ kann man die Zukunft kennen?/

ALS nein/

410 P ist er realistisch wenn er das sagt?/ hum?/ ist er realistisch?/ <SIL> ele está a ser realista quando diz isto?/ ele conhece o futuro?/

ALS não/

P ou terá uma bolinha de cristal/

A às vezes/

415 P okay/ und der Satz/ eine Ehe/ deren Zukunft gan.../ man gar nicht kennt/ ist völlig unrealistisch/ es gibt da ein Wort/ das neu für euch ist/ welches Wort ist das?/

A deren/

P deren/ gut/ was bedeutet deren hier?/ <SIL> was kann das sein?/ <SIL>

420 zuerst/ worauf bezieht sich deren?/ deren ist linkt mit welchem Wort?/ <SIL>

A Ehe/

P ja/ Ehe/ eine Ehe/ deren Zukunft/ hum?/ ich schreibe den Satz hier auf diese Seite/ (Q: II) könnt ihr bitte .../ bitte den Satz .../ äh .../ diktieren?/

(...)

P gar nicht .../ gar nicht kennt/ äh .../ ist völlig unrealistisch/ unrealistisch/ okay/ so/ das neue Wort ist?/ welches .../ welches ist das neue Wort?/

435 A deren/

P deren/ ja/ und das bezieht sich auf .../ tem relação com .../ <SIL>

A Ehe/

P com Ehe/ (faz um círculo à volta da palavra) so/ das ist die Zukunft der Ehe/ ne?/ oder die Zukunft einer Ehe/ Ehe/ ne?/ ist dasselbe eine Ehe deren Zukunft/ 440 die Zukunft einer Ehe kennt .../ kennt .../ könnt ihr den Satz weiter schreiben?/ kennt .../

A man .../

- P man .../ <SIL> man .../ ja/ nicht/ ne?/ und jetzt?/ gut/ das ist die Zukunft einer Ehe/ kennt man gar nicht/ aber wir sagen auch/ ist völlig unrealistisch/ wie
445 können wir das .../ traduzieren/ <SIL> was für ein Wort ist das?/ was für eine Funktion hat es hier?/ zuerst/ die Zukunft einer Ehe/ was für ein Kasus ist das hier?/ <SIL>
- A acusativo/
- P nee/
- 450 A genitivo/
- P Genitiv/ ja/ Genitiv/ (Q: II) das ist ge .../ das ist die Zukunft/ von einer Ehe/ hum?/ und hier?/ was kann das sein?/
- A uma partícula/
- P hã?/
- 455 A isso é uma das palavras que obriga o uso do genitivo/
- P äh .../ aq.../ aqui não/ das ist .../ das ist mit Ehe zu tun/ ne?/ das hat mit Ehe zu tun/ portanto é uma palavra que tem a ver com um nome/ o que é que a gente chama às palavras/ que têm a ver com nomes?/ são os .../ <SIL> aquelas que têm a ver com nomes/ que substituem nomes/ são os .../
- 460 A pronome/
- P pronomes/ okay/ so/ das ist Pronomen/ (Q: II) vamos esquecer esta/ isto foi só para vocês chegarem aos pronomes/ okay/ Pronomen/ was für andere Pronomen?/ como é que a g.../ quando a gente tem isto assim/ (aponta para o quadro) vamos achar outros/ outras frases aqui no texto/ que têm construção
465 parecida/ vá lá/ so/ andere Sätze im Text/
- A ich möchte .../
- P ja/ kannst du den Satz lesen?/
- A ich möchte vor allem einen Mann finden/ dessen Liebe und Verständnis zu mir fest und dauernd sind/ (Q: II)
- 470 P hm hm/ danke/ so/ das Wort ist?/ das Wort ist?/
- ALS dessen/
- P dessen/ und das Wort bezieht sich auf .../ <SIL> hum?/ hier deren bezieht sich auf Ehe/ da dessen bezieht sich auf .../
- A Mann/

- 475 P Mann/ genau/ auf Mann/ gut/ gibt es noch einen Satz?/ oder nicht?/ <SIL>
könnt ihr noch einen Satz finden?/
ALS verheiratete Leute/ deren Gefühle und Pläne gleich sind/
P okay/ (Q: II) verheiratete Leute/ deren Gefühle/ Gefühle und Pläne gleich
sind/ und deren/ das bezieht sich auf .../ deren bezieht sich auf .../
480 A Leute/
P gut/ auf Leute/ so/ hier wir haben Pronomen/ und Pronomen beziehen sich
immer auf Nomen/ könnt ihr schon etwas noch über diese Wörter sagen?/ was für
Pronomen sind das?/ <SIL>
A Probleme gibt/ deren Lösung .../
485 P uhm uhm/
A schwierig ist/ (Q: II)
P Probleme .../ das ist bei Theo/ nicht wahr?/
A nein/
P nein/
490 A Johanna/
P äh .../ Moment/ ah/ wenn es Probleme gibt/ (Q: II) wenn es Probleme gibt/
deren Lösung schwierig ist/ okay/ deren bezieht sich auf .../
A Probleme/
P ja/ okay/ was für ein Kasus ist das?/ ihr kennt Wörter die ein bisschen mit
495 den Wörtern hier zu tun haben/ was für Wörter sind das?/ was haben wir neu
gelernt?/ wenn ihr so/ (tapa metade das palavras do quadro) der/ oder so guckt/
<SIL>
A genitivo/
P ja/ Genitiv/ so/ não é pronome/ aber Ar.../ Ar.../
500 A Artikel/
P Artikel/ ne?/ so/ die Artikel im Genitiv/ wie heißen die Artikel im Genitiv?/
<SIL>
(a professora faz uma tabela no quadro)
P wie heißen die Artikel im Genitiv?/
505 A dessen/ dessen/ deren/
P die Artikel/

- ALS ah/ des/ der/
P espera aí/ des/
A der/
510 P des/ und .../
A der/
P der/ okay/ da haben wir was?/ (aponta para o quadro) <SIL> wir haben was?/
A dessen/
515 P dessen/ auch hier dessen/ hier?/ (aponta para o quadro)
A deren/
P deren/ und hier?/ (aponta para o quadro)
A deren/
P deren/ okay/ und könnt ihr solche Wörter in einem Satz benutzen?/ und die
520 beziehen sich auf Nomen/ was für Pronomen sind es?/ Re.../ <SIL> digam lá/ então/ (escreve Re no quadro e faz um traço por cada letra que falta) Re.../
A <IND>
P ja/
A <IND>
525 P nein/ Re.../ <SIL> und dann Pronomen/
ALS Relativpronomen/
P ja/ sehr gut/ relativ/ Relativpronomen/ ja/ und die sind/ die Relativpronomen im .../

(Anexo 2.1.1)

A dimensão deste excerto leva-nos a concluir que o facto de a professora favorecer a utilização da língua alemã associado a uma progressão do tipo indutivo faz com que a explicação se torne mais extensa. Por um lado a professora está constantemente a reformular o seu discurso, de forma a assegurar a compreensão dos alunos e, por outro lado, a descoberta conduzida da regra e sua esquematização leva algum tempo. O excerto que se segue corrobora esta situação.

- 465 P okay/ noch einmal/ die Kinder haben negative Sachen an den Eltern gefunden/ hum?/ sie kritisieren die Eltern/ und das es negativ ist/ die Kinder wollen/ wünschen etwas anderes/ sie wünschen etwas Positives/ ne?/ so/ wenn Tobias sagt/ dass die Mutter ungerecht ist/ was will er?/ was wünscht er?/ <SIL> er will nicht/ dass die Mutter .../ was?/
- 470 A ungerecht/
P ungerecht ist/ ne?/ so/ er wünscht/ die Mutter wäre gerecht/ ne?/ das Gegenteil von Ungerechtigkeit/ zum Beispiel hier/ die Kinder sind unordentlich/ ne?/ das ist Bernd/ der Vater/ und das findet er negativ/ ne?/ so/ was wünscht er?/
- A die Kinder sind .../
- 475 A die Kinder ordentlich/
P okay/ so/ er wünscht/ die Kinder **wären** ordentlich/ das ist ein Wunsch/ das ist nicht was passiert/
A era uma coisa negativa/ agora é positiva/
P ja/ der Vater möchte das alles positiv ist/ ne?/ so/ er wünscht/ was ist
- 480 wünschen/
ALS desejar/
P genau/ so/ Bernd wünscht/ dass .../ äh .../ Tobi.../ dass seine Kinder ordentlich wären/ okay?/ so/ nochmal hier/ die Mutter/ oder die Eltern sind verständnislos/ was wünschen sich die Kinder?/ <SIL>
- 485 A wünsche die Mutter .../ äh .../ verständnis.../
P so/ er wünscht sich/ seine Mutter wäre .../
A Verständlichkeit/
P verständnisvoll/ das Gegenteil von verständnislos/ ne?/ verständnislos/ das Gegenteil ist verständnisvoll/ Verständnislosigkeit das ist das .../ äh .../ Nomen/
- 490 das ist das Nomen/ und verständnis.../ Adjektiv/ verständnislos/ ne?/ (Q: II) oder das Gegenteil ist verständnisvoll/ ja?/ verständnislos/ verständnisvoll/ gut/ hier/ (aponta para o quadro) der Vater ist ungeduldig/ so/ was wünscht .../ äh .../ Tobias?/
- A Tobias wünscht .../
495 P sein Vater/
A ware/

- P wäre/ wäre/
A geduldig/
P geduldig/ gut/ und .../ äh .../ äh .../ von .../ äh .../ Isabell?/ Intoleranz ihrer
500 Mutter/ was wünscht sich Isabell?/
A Isabell wünscht/
P Isabell wünscht/
A ihre .../
P ihre Mutter/
505 A wäre .../
P wäre/
A toleranz/
P nein/
ALS tolerant/
510 P tolerant/ ne?/ das Gegenteil Intoleranz/ Toleranz/ Adjektiv/ tolerant/ okay/
noch einmal/ die Mutter .../ oder Isabell .../

(...)

- P großzügig/ ja/ okay/ so/ ich schreibe es hier/ (Q: II) Roswitha wünscht sich/
560 ihre Kinder wären .../ wären großzügig/ groß.../ wie schreibt man großzügig?/
könnt ihr buchstabieren bitte/
A ß/
P scharfes es/ gut/ und dann?/
A [ze]
565 P [tsEt]/ [tsEt]/
A u/
P u/
A Umlaut/
P Umlaut/
570 A g/i/g/
P okay/ gut/ so Roswitha wünscht sich/ ihre Kinder wären großzügig/ okay?/
da wir jetzt nicht viel mehr Zeit haben/ oder haben wir noch?/

- ALS quinze minutos/
P dez?/
575 A quinze/
P ah fünfzehn Minuten noch/ ah/ okay/ dann ist okay/ okay/ jetzt schreibt ihr bitte einen Satz/ von den Sätzen das wir .../ die wir hier schon abgesprochen haben/ mit .../ so wie dieser .../ der Satz hier/ äh .../ über der mit ordentlich/ oder unpünktlich/ okay?/ schreibt ihr bitte einen Satz/ von den Sätzen/ die wir schon
580 hier gesprochen haben/ okay?/ schreibt bitte einen Satz so wie der Satz hier/ ja?/
A pode ser com Bernd/
P ja/ mit .../ zum Beispiel über Bernd/ ja/ Bernd wünscht sich/ seine Kinder wären ordentlich/ oder wünscht .../
A ah/ eu ia escrever isso/
585 P oh/ Entschuldigung/ macht nichts/ schreib trotzdem/ schreib trotzdem/ versteht ihr?/ ja/ einen Satz/ irgendeinen Satz von den Sätzen/ die wir schon .../ äh .../ hier .../ äh .../ gesprochen haben/ ja?/ in eure Hefte/ ja?/
A é para dar à stora/
P nee/ nee/ verstanden/ ja?/ okay/
590 (os alunos escrevem a frase e a professora vai esclarecendo dúvidas individualmente)
P darf ich die Tafel abwischen?/ so/ kann ich ein .../ einen Satz haben?/ wer möchte einen Satz sagen?/ hum ?/ Maria Inês?/
A é para ler?/
595 P ja/ bitte/
A Isabell wünscht sich/ ihre Mutter ware gerecht/
P uhm uhm/ (Q: II) Isabell wünscht sich/ ihre Mutter **wäre** .../ Umlaut/ wäre gerecht/ okay/ (sublinha o wäre) das benutzen wir/ um was zu machen?/ um über .../ zu sprechen/ über was?/ das ist nicht was wir haben/ aber was wir .../ <SIL>
600 was wir .../ (aponta para a palavra wünscht que está escrita no quadro)
A wünscht/
P wünschen/ so/ damit könn.../ können wir Wünsche äußern/ Wünsche sagen/ Wünsche formulieren/ ja?/ (Q: II) Wünsche äußern/ ja?/ und das?/ kennt ihr das? <SIL> wär/ wäre/ kennt ihr etwas ähnliches?/ <SIL> von einem Verb/ <SIL>

- 605 nee?/ nee/ seid ihr sicher?/ ähnliches/ nicht dasselbe/ parecido/ <SIL> du warst krank/ nicht war?/
 A ja/
 P ja/ ist nicht das etwas ähnliches?/ das Verb .../
 A <IND>/
 610 P ja/ das Verb sein im .../ <SIL>
 A äh .../ Partizip/
 P nicht Partizip/ sondern .../
 ALS Imperfekt/

(Anexo 2.2.1)

Destes excertos facilmente depreendemos que tanto o conhecimento declarativo como o conhecimento processual estão a ser estimulados, dado que as estratégias de inferir e decifrar, pertencentes ao conhecimento processual, desenvolvem e alargam o conhecimento declarativo. Após a introdução do item a professora passa à exercitação dos itens gramaticais leccionados.

- 170 P natürlich/ natürlich das ist nicht unsere Schule/ ne?/ und das ist überhaupt nicht unsere Klasse/ okay/ jetzt werdet ihr noch weiter üben/ ihr .../ ihr werdet eine .../ auch über die Schule sprechen/ und eine Übung machen/ die .../ die hier ist/ ich gebe euch das aus/ kannst du bitte eins nehmen/ und den Rest weitergeben/ (a professora dá diversas folhas a uma aluna)
 175 P okay/ guck mal bitte die Übung elf/
 Pe o que é isso?/
 P ja/ das ist die Arbeit/ das ist der Arbeit für die nächste Woche/ äh .../ aber jetzt werden wir eine Übung auch machen/ ja/ guck mal bitte die Übung elf/ okay?/ die Übung .../ die Übung elf haben wir auch zwei Spalten/ so/ wenn etwas/ und
 180 würde ich etwas machen/ okay?/ was ihr machen sollt/ ist am Anfang die .../ die rechte Spalte mit der linken Spalte einordnen/ so/ was passt zusammen/ und dann/ einen Satz bilden/ mit den/ so wie die Sätze/ die ihr .../ äh .../ zu Hause gemacht habt/ ja?/ so/ äh.../ du hast deinen Satz nicht gelesen/ nicht wahr?/ ich habe vergessen/ Entschuldigung/ ja/ du hast nichts gesagt/

- 185 A wenn ich Lehrerin wäre/ würde ich den Schüler .../ die Schüler in der Klasse das Spielen verbieten/
P sehr gut/ ja/ so/ was würde sie machen?/ <SIL> sie würde .../ <SIL> die Kinder was sagen?/
A Spielen/
190 P vom Spielen .../
A verbieten/
P verbieten/ sagen nein/ das darfst du nicht/ verbieten é?/
A <IND>
P proibir/ proibir/ proibir/ Entschuldigung Eduarda/ <SIL> so/ Übung elf/ äh .../
195 es gibt schon .../ einen Satz ist schon gemacht/ das Vokabelheft verlieren/ und dann nicht noch einmal die Vokabeln abschreiben müssen/ wenn ich das .../ das Beispiel ist da/ könnt ihr bitte das Beispiel lesen?/ äh .../ Cristina/ <SIL>
C wenn ich das Vokabe.../ Vokabel.../
P+A heft/
200 A nicht ver.../
P verloren/
A hat/
P **hätte**/
A hätte/ hätte ich die Vokabel.../ beln nicht noch einmal abschreiben müssen/
205 P uhm uhm/ okay/ so/ das ist .../ äh .../ Vokabelhefte verlieren/ und dann nicht noch .../ noch einmal das/ ihr sollt jetzt die Sätze einordnen/ und dann einen ganzen Satz schreiben mit der Konjunktion wenn/ okay?/ äh .../ wir haben eins/ zwei/ drei/ vier/ fünf/ sechs/ ihr drei macht der Bus pünktlich/ ja?/ ihr zwei macht mein Lehrer viele Aufgaben/ ihr zwei mein kleiner Bruder stundenlang/ ihr zwei .../
210 mein Hund/ mein Hund/ ihr/ du machst mit der Lehrerin .../ äh .../ das Telefon/ ja?/ ihr zwei macht meiner Schwester/ und ihr zwei macht noch einmal .../ äh .../ mein Hund/ okay?/

(Anexo 2.3.2)

Aquando da introdução de um novo item gramatical, a professora não tem por hábito recorrer a conhecimentos já adquiridos de outras línguas como os seguintes excertos ilustram:

- P wie heißen die Artikel im Genitiv?/
 505 A dessen/ dessen/ deren/
 P die Artikel/
 ALS ah/ des/ der/
 P espera aí/ des/
 A der/
 510 P des/ und .../
 A der/
 P der/ okay/ da haben wir was?/ (aponta para o quadro) <SIL> wir haben was?/
 A dessen/
 515 P dessen/ auch hier dessen/ hier?/ (aponta para o quadro)
 A deren/
 P deren/ und hier?/ (aponta para o quadro)
 A deren/
 P deren/ okay/ und könnt ihr solche Wörter in einem Satz benutzen?/ und die
 520 beziehen sich auf Nomen/ was für Pronomen sind es?/ Re.../ <SIL> digam lá/ então/ (escreve Re no quadro e faz um traço por cada letra que falta) Re.../
 A <IND>
 P ja/
 A <IND>
 525 P nein/ Re.../ <SIL> und dann Pronomen/
 ALS Relativpronomen/
 P ja/ sehr gut/ relativ/ Relativpronomen/ ja/ und die sind/ die Relativpronomen im .../
 A [jenitiv]
 530 P Genitiv/ ganz toll/ ja/ im Genitiv/ so/ die sind .../ diese Artikel/ die sind Pronomen/ ja?/ die Artikel im Genitiv sind Relativpronomen im Genitiv/ okay?/

(aponta para o quadro) das ist Genitiv/ (Q: II) okay/ jetzt ihr sollt eine Tabelle ergänzen/ darf ich hier abwischen?/

(Anexo 2.1.1)

Em vez de recorrer a conhecimentos inter-linguísticos, a professora prefere recorrer aos conhecimentos intra-linguísticos já adquiridos por parte dos alunos. O seguinte excerto mostra ainda que a professora também não recorre à tradução para o português aquando da introdução de um novo item gramatical, embora neste caso tenha remetido para o português, para explicar “wenn” – “das ist nicht quando”, por forma a esclarecer um aluno que confundiu “wenn” com “wann”.

590 P okay/ so/ das .../ das heißt/ dass die Lehrer/ können nicht gut erklären/ stimmt's?/

Pe <IND>

A quando/

P **wenn**/ das ist nicht quando/ das heißt das Pro.../ wir haben gesehen/ dass
595 ein von den Problemen/ ist/ dass die Lehrer nicht gut erklären können/ ne?/ das ist ein Problem/ wir haben das gesehen/ so/ wenn alle Lehrer gut erklären könnten/ dann hätten die Schüler gut Zeugnisse/ das heißt wenn wir das Problem nicht haben/ wenn wir das Problem nicht hätten/ dann würden wir das haben/ ja?/ wir werden das ein bisschen besser erklären/ und wir werden solche Sätze auch
600 bilden/ könnten ihr bitte das .../

(a professora liga o retroprojector e mostra um acetato)

Pe está muito clarinho/

P das ist schrecklich/

(a professora foca o retroprojector)

605 P so/ das ist ein Unterricht/ ne?/

(...)

- P überhaupt nicht/ okay/ wenn ich .../ wenn ich der Lehrer da wäre/ dann
 640 würde ich rausgehen/ sie brauchen mich nicht/ ne?/ ich würde rausgehen/ was
 würdet ihr machen/ ja?/ wenn ihr der Lehrer wäret/ was würdet ihr machen?/
 Pe aquele Professor?/
 P ja/ hier/ Pedro/ wenn du hier wärest/
 Pe se eu tivesse aí?/
 645 P ja/ was würdest du machen?/
 Pe é fácil/

(Anexo 2.3.1)

Apesar de os alunos recorrerem constantemente ao português, a professora evita o recurso a LM, reformulando as suas instruções e traduzindo as intervenções dos alunos.

- P okay/ so/ was .../ wir haben jetzt hier was positiv und negativ ist/ von
 Kindern und von Eltern/ was die Kinder sagen/ und was die Eltern sagen/ jetzt wir
 werden darüber nachdenken/ und sagen was wünschen Kinder und Eltern/ hm
 hm/ was wünschen die Kinder dass die Eltern sein könnten/ oder wären/ und was
 455 wünschen die Eltern dass die Kinder wären/ okay?/ sie sind nicht/ ne?/ aber sie
 wünschen/ hum?/ was wünschen sich die Kinder/ zum Beispiel/ Tobias/ Tobias
 denkt/ dass seine Mutter ungerecht ist/ so/ was wünscht er?/ hum?/ was wünscht
 er?/ was **will** er?/ wollen/ wenn wir wollen/ vielleicht können wir das haben/ aber
 wünschen ist ein bisschen .../ äh .../ weiter/ ja?/ willen .../ wollen und wünschen/
 460 versteht ihr wünschen?/ ich wünsche mir ach/ wünschen ist wie ein Traum/ hum?/
 ja/ ich wünsche etwas/ vielleicht kann ich das haben/ so/ was wünschen sich
 Isabell und Tobias von ihren Eltern?/ hum?/ ich schreibe hier/ (Q: II) hier/ was
 wünschen sich Isabell und Tobias von ihren Eltern?/
 A stora/ não tou a perceber/
 465 P okay/ noch einmal/ die Kinder haben negative Sachen an den Eltern
 gefunden/ hum?/ sie kritisieren die Eltern/ und das es negativ ist/ die Kinder
 wollen/ wünschen etwas anderes/ sie wünschen etwas positives/ ne?/ so/ wenn

Tobias sagt/ dass die Mutter ungerecht ist/ was will er?/ was wünscht er?/ <SIL>
er will nicht/ dass die Mutter .../ was?/

470 A ungerecht/

P ungerecht ist/ ne?/ so/ er wünscht/ die Mutter wäre gerecht/ ne?/ das Gegenteil von Ungerechtigkeit/ zum Beispiel hier/ die Kinder sind unordentlich/ ne?/ das ist Bernd/ der Vater/ und das findet er negativ/ ne?/ so/ was wünscht er?/

A die Kinder sind .../

475 A die Kinder ordentlich/

P okay/ so/ er wünscht/ die Kinder **wären** ordentlich/ das ist ein Wunsch/ das ist nicht was passiert/

A era uma coisa negativa/ agora é positiva/

P ja/ der Vater möchte das alles positiv ist/ ne?/ so/ er wünscht/ was ist
480 wünschen/

ALS *desejar*/

P genau/ so/ Bernd wünscht/ dass .../ äh .../ Tobi.../ dass seine Kinder ordentlich wären/ okay?/ so/ nochmal hier/ die Mutter/ oder die Eltern sind verständnislos/ was wünschen sich die Kinder?/ <SIL>

(Anexo 2.2.1)

Destes excertos depreendemos que, por um lado a professora não recorre a conhecimentos inter-linguísticos, apenas a conhecimentos intra-linguísticos, e por outro lado que os alunos, por sua vez, recorrem frequentemente a estruturas de outras línguas, como o seguinte excerto demonstra:

Pe äh .../ die Schule ware super/

P die Schule **wäre** super/

310 Pe if/ ai/

P **wenn**/

Pe wenn .../ wenn .../ äh .../ wenn nur .../ eine oder keine Arbeit pro Woche schreiben würde/

(Anexo 2.3.1)

Esta situação vai ao encontro da posição de Nicholas (1992) quando este afirma que “learners can be ‘aware’ of aspects of language without being able to explicitly articulate that awareness. This awareness is evidenced through the language use of the speakers” (Nicholas, 1992: 78). Para além disso, os alunos revelam possuir critérios linguísticos e psico-linguísticos de transferibilidade, uma vez que não conseguem apenas seleccionar critérios universais do leque de estruturas que têm ao seu dispor, mas conseguem ainda seleccionar a estrutura da língua que mais se aproxima à estrutura que estão a aprender (cf. capítulo 2.2).

Convém ainda referir que em duas situações pontuais a professora B recorreu a conhecimentos pré-existentes dos alunos, uma vez impulsionada por uma aluna, outra vez por julgar pertinente estabelecer uma ponte com os conhecimentos da LM.

- 555 P isto tem que ficar sabido/ vocês têm de perceber como é que isto funciona/
vá lá/ para que é que utilizam o Konjunktiv zwei?/
A desejos/ condições irreais/
P espera aí Eduarda/ já vais um bocadinho além do que ensinei/ óptimo/ eu
ainda não tinha dado as condições irreais/ mas está óptimo/ sim senhora/ desejos
560 e condições irreais/ muito bem/ o que é que são condições irreais?/ já agora/
A äh .../ são .../ são .../
P um exemplo/ com um exemplo a gente percebe melhor/
A oi/ isso agora/
P uma coisa irreal é uma coisa que não se passou/ nem se irá passar/ não
565 é?/ se/ uma condição/
Pe deseja algo?/
P um desejo ainda se pode concretizar/
Pe gostava de voar/
P gostava de voar/ também podes voar/ arranjas uma asas/ (sorri) então o
570 que é que é uma condição **irreal**?/ é daquelas que não se realizam mesmo/ vocês
todos sabem em inglês/ não sabem?/ as if-clauses do terceiro tipo/
Pe oi/

- A se eu tivesse ido/
- P se eu tivesse ido .../ tinha visto o jogo/ mas é claro que não fui/ portanto
- 575 não vi/ não é?/ se a minha avó não tivesse morrido/ ainda hoje era viva/ isto é uma condição irreal/ não é?/ são aquelas condições/ cujos factos negam/ a possibilidade de existir/ não é?/ e o exemplo é esse/ se eu tivesse ido/ tinha visto o jogo/ como não fui/ não vi/ se a minha avó não tivesse morrido/ ainda hoje era viva/ é a mesma coisa/ isto é uma condição **irreal**/ não é?/ portanto/ äh .../ nós
- 580 ainda não falámos nela/ mas a Eduarda já olhou para aí/ e disse muito bem/ äh .../ por enquanto continuamos a falar de desejos/ não é?/ desejos que também são às vezes um bocadinho irreais/ porque as pessoas não mudam/ não é?/ neste contexto .../ as pessoas não mudam assim tanto/ okay/ mais/ o que é que podemos dizer mais?/ como é que se constrói?/
- 585 Pe de duas maneiras diferentes/
- P sim/
- Pe ou pode ser como würde e o infinito/ ou pode ser com o verbo/
- P uhm uhm/ e qual é que é aquele que utiliza o würde e o infinito/ <SIL>
- A o tipo um/
- 590 P sim/ o tipo um/ este tipo .../ o primeiro tipo/ a primeira forma .../ é para .../ quase .../
- A tudo/

(Anexo 2.2.2)

Nesta situação a professora não recorre apenas à LM para explicar o uso e construção dos desejos irreais, mas estabelece ainda uma ligação com os conhecimentos já adquiridos por parte dos alunos, nomeadamente da língua portuguesa e da língua inglesa. O excerto que se segue ilustra a segunda situação em que esta professora recorre a conhecimentos de outras línguas.

- A wenn ich Lehrerin wäre/ würde ich die Schüler in der Klasse das Spielen
- 695 verbieten/
- P uhm uhm/ so/ würde ich/ die Schüler .../ äh .../
- (toca – fim do bloco)

- A in der Klasse das Spielen verbieten/
P okay/ als Hausaufgabe/ vocês vão ter que acabar essa frase/ e traduzi-la
700 para português/ traduzi-la para português/ traduzir aquilo que vocês escreverem
para português/
(a professora distribui uma folha aos alunos)
A isto também é para fazer?/
P isto é apenas uma sistematização .../ äh .../ gramatical/

(Anexo 2.3.1)

Destas situações podemos concluir que, apesar de não fomentar de forma sistemática a transferência de conhecimentos, a professora recorre a esta estratégia em situações pertinentes, facilitando deste modo a assimilação dos novos conteúdos gramaticais a aprender.

Quando nos debruçamos sobre a entrevista realizada (Anexo 4.3) chegamos à conclusão que esta professora confere uma grande importância ao ensino da gramática contextualizado num determinado tema, situação essa que pudemos também verificar nas aulas vídeo-gravadas. De igual modo, a professora B referiu que recorre a outras estruturas já conhecidas por parte dos alunos, mas apenas a nível intra-linguístico. Só após ter sido questionada directamente sobre a importância do recurso a outras línguas é que a professora B refere que este facilita o processo de aprendizagem. A professora considera ainda que as dificuldades na aprendizagem de uma LE podem surgir das diferenças entre essa língua e a LM. As línguas a que recorre são as línguas que ela própria e os alunos dominam, nomeadamente o inglês, o francês e o português. Em relação a estes itens – os pronomes relativos e conjuntivo II – considera que o recurso a outras línguas é importante, no caso dos pronomes relativos para realçar as diferenças e no caso do conjuntivo II para chamar a atenção para as semelhanças. Para tal, a professora afirma recorrer, sempre que possível, à LM dos alunos, uma vez que considera que estes nem sempre dominam satisfatoriamente as estruturas nas outras LEs. Contudo, da observação das aulas depreende-se que a professora nem sempre recorre às estruturas equivalentes na LM aquando da introdução de um item gramatical novo. Por outro

lado, constatámos ainda que os alunos recorrem, por vezes, às estruturas equivalentes na LM, mas também em outras LEs, nomeadamente em inglês.

Em suma, podemos concluir que a professora B opta frequentemente, na sua prática, por utilizar estruturas intra-linguísticas conhecidas por parte dos alunos em detrimento das estruturas inter-linguísticas.

5.3 Conclusões das aulas observadas

Após a observação e análise cuidadosa das aulas vídeo-gravadas, chegámos à conclusão que apesar de os itens gramaticais em questão serem idênticos, a prática pedagógica das duas professoras difere em diversos aspectos.

O primeiro aspecto a referir é o facto de a aquisição/aprendizagem da LE em questão se ter processado, na infância e juventude, de forma distinta, apesar de ambas as professoras terem seguido percursos académicos semelhantes. A professora A realizou a maior parte da sua aquisição em contexto endógeno e durante a infância, enquanto que a professora B realizou a sua aprendizagem quase exclusivamente em contexto escolar português e já numa idade adulta. A professora A é então uma falante nativa da LE que lecciona, enquanto que a professora B é uma falante não nativa. Convém ainda salientar que a professora B, para além de várias estadias e cursos efectuados em países de língua oficial alemã, possui ainda uma formação avançada no campo da Didáctica.

Das aulas observadas, a primeira diferença que sobressai é a forma como a estrutura gramatical a aprender é introduzida. A professora A faz alusão, de uma forma directa, ao item gramatical que irá ser tratado, fomentando deste modo o método dedutivo. A professora B, por sua vez, contextualiza o item a ser abordado numa unidade temática, na qual a sua utilização seja pertinente ou mesmo necessária. Este facto fez com que o número de aulas, e consequentemente as transcrições, fosse muito mais elevado no caso da professora B. Esta professora fomenta, ao invés da professora A, o método indutivo, uma vez que são os próprios alunos a descobrirem a nova estrutura.

Outra diferença marcante prende-se com a língua de comunicação predominantemente utilizada na sala de aula. Enquanto que a professora A utiliza como meio de comunicação a LM dos aprendentes, procedendo à tradução quando utiliza a língua em estudo, a professora B utiliza quase exclusivamente a língua a ser aprendida. Como já referimos anteriormente, esta situação não corrobora as afirmações de Araújo e Sá (1996), tendo em conta que um falante nativo terá um leque de estratégias adaptativas mais vasto do que um falante não nativo. O facto de a professora A preferir comunicar na LM dos aprendentes deve-se, portanto, a outros factores de ordem pedagógica.

Por outro lado, constatámos ainda que a professora A possui maior destreza em estabelecer pontes entre os conteúdos gramaticais a aprender na língua alemã e as estruturas equivalentes em outras línguas, nomeadamente no português e no inglês, para deste modo salientar as semelhanças, mas também as diferenças, entre a estrutura a aprender e as estruturas equivalentes de outras línguas já conhecidas por parte dos alunos. A professora B, por sua vez, praticamente não recorre a outras línguas, favorecendo o uso de conhecimentos intra-linguísticos. Estes conhecimentos não servem para estabelecer pontes, mas sim como esta afirma:

“..., isso é como a construção de uma casa. Se o primeiro tijolo falta, o segundo e o terceiro não aguentam. Portanto, eu tenho de me certificar antes que os alunos, ahm, estão de posse dos pré-requisitos essenciais, para poder perceber a nova estrutura gramatical que vai ser trabalhada, ah, e por isso se ..., faz como que um diagnóstico, ahm, que pode ser feito de várias maneiras, para ver até que ponto os alunos são capazes de, ah, compreender e seguir e assimilar a nova estrutura gramatical ou não” (Anexo 4.3).

Tendo em conta as afirmações de Harmer (1983), no contexto dos estudos de falantes nativos e não nativos, também neste caso seria de esperar uma situação inversa, ou seja, seria de esperar que, uma vez que a professora B teve um percurso de aprendizagem semelhante ao dos aprendentes, esta possuísse mais facilidade em recorrer a outras línguas. De igual modo, seria de esperar que a professora A demonstrasse alguma dificuldade na explicação dos itens

gramaticais, uma vez que o seu primeiro contacto com a língua alemã foi em contexto endógeno.

No que se refere ao conhecimento, a professora A tenta chegar ao conhecimento declarativo através do estímulo do conhecimento processual. A professora B, por sua vez, utiliza estratégias de inferir e decifrar, ou seja, o conhecimento processual para desenvolver também o conhecimento declarativo. Neste sentido, podemos então afirmar que ambas fomentam o conhecimento declarativo, apesar de utilizarem processos diferentes.

Neste sentido convém ainda referir que, ao contrário do que seria de esperar, são as aulas da professora A que se podem enquadrar no conceito de aulas de gramática integrativa, pois esta professora confere uma importância extrema à comparação dos novos itens com as suas estruturas equivalentes em outras línguas, nomeadamente na LM.

No que diz respeito às aprendentes da professora A, estas participam de uma forma mais desinibida e com intervenções mais longas, sem nunca deixarem de colocar as suas dúvidas. Os alunos da professora B parecem estar um pouco menos à-vontade, quer na colocação das suas dúvidas, quer nas intervenções da aula. Como já referimos anteriormente, esta situação deve-se a um conjunto de factos. Ao não banir o uso da LM das suas aulas, a professora A faz com que as alunas se sintam livres na forma de expressão. Para além disso, e ao invés do que acontece com a professora B, que apenas nesse ano lectivo foi professora da turma em questão, a professora A foi professora da turma desde o décimo ano de escolaridade, o que por um lado favorece o conhecimento mútuo e por outro lado confere um conhecimento vasto à professora sobre aquilo que as alunas já aprenderam e de que maneira.

Das entrevistas realizadas a ambas as professoras (Anexo 4) podemos concluir que estas não conferem, pelo menos de forma consciente, uma grande importância a um ensino de gramática integrativo, pois ambas só referem a importância de um ensino deste tipo após terem sido questionadas directamente. Em relação à professora A, apesar de esta não referir de imediato a importância deste, e apesar de referir que não recorre sistematicamente à LM, podemos concluir, das aulas observadas, que a prática pedagógica desta se enquadra num

ensino de gramática integrativo. Relativamente à professora B, podemos concluir que, à semelhança do que pudemos constatar das aulas vídeo-gravadas, esta dá valor a um ensino da gramática contextualizado num tema. Também da entrevista podemos concluir que esta favorece o método indutivo. Indo ao encontro das aulas observadas, a professora refere que valoriza o recurso a estruturas intra-linguísticas. Esta professora refere ainda a importância ao recurso a estruturas equivalentes, nomeadamente na LM, contudo, as aulas desta não corroboram esta sua posição.

A título de conclusão, podemos então afirmar que enquanto para a professora A o importante é ligar os conteúdos a aprender a outros conhecimentos equivalentes em outras línguas já adquiridos por parte dos aprendentes, a professora B favorece o recurso a estruturas intra-linguísticas já conhecidas por parte dos aprendentes.

5.4 O recurso por parte dos aprendentes à consciência metalinguística

Nesta parte do trabalho debruçar-nos-emos sobre a forma como os alunos destas duas turmas percebem a aprendizagem de uma LE, nomeadamente da língua alemã. Para tal, realizámos um inquérito (Anexo 3) com o objectivo de, por um lado, aferir até que ponto os alunos assimilaram os conteúdos gramaticais em questão e, por outro, para aferir a forma de leccionação e de estudo que estes alunos preferem, tentando averiguar qual a importância conferida por estes à CM. Iremos designar a turma da professora A por turma A, e a turma da professora B por turma B.

Na turma B apenas quinze alunos dos dezasseis iniciais realizaram o inquérito, uma vez que uma aluna desistiu.

De seguida iremos descrever o inquérito e simultaneamente comentar os resultados que obtivemos (ver Anexo 3).

A primeira questão do inquérito – *Traduz a seguinte frase para alemão – “Se eu fosse professor, daria boas notas”* – não serviu apenas para avaliar a produção de frases condicionais em língua alemã, mas ainda para constatar

algumas influências provenientes de estruturas equivalentes em outras línguas. O seguinte quadro ilustra os resultados obtidos:

Tabela 2 - Respostas à primeira Questão

Turma A	Turma B
♣ nenhuma aluna traduziu a frase correctamente	♣ um aluno traduziu a frase correctamente
♣ quatro alunas traduziram a primeira parte da frase correctamente, uma das quais utilizou a forma verbal inglesa “will” na frase subordinante (na segunda parte da frase) e outra omitiu o sujeito na frase subordinante (na segunda parte da frase)	♣ quatro alunos realizaram a tradução com pequenas incorrecções
♣ uma aluna não traduziu parte alguma da frase de forma correcta e utilizou a forma verbal inglesa “will” na frase subordinante (na segunda parte da frase)	♣ três alunos realizaram a tradução com algumas incorrecções/omissões e/ou incorrecta conjugação dos verbos; um aluno omitiu a conjunção “wenn”
	♣ quatro alunos realizaram a tradução com graves incorrecções a nível sintáctico e do emprego dos tempos verbais; dois alunos omitiram a conjunção “wenn” e um destes dois omitiu ainda o sujeito na frase subordinante (na segunda parte da frase)
	♣ três alunos não realizaram a tradução; dois alunos não escreveram nada e um escreveu apenas uma palavra

Da análise deste quadro facilmente depreendemos que os alunos da turma B tiveram mais facilidade na realização deste exercício. No entanto, quase 50% dos alunos da turma B e toda a turma A tiveram dificuldades na realização deste exercício. É de salientar que duas alunas da turma A utilizaram a forma verbal “will” na frase subordinante, por influência do inglês (apesar de a forma verbal “will” não se utilizar nas “if-clauses” tipo II mas sim nas tipo I). Para além disso, constatamos que uma aluna da turma A e um aluno da turma B, à semelhança do que acontece na língua portuguesa, omitiram o sujeito na segunda oração, podendo-se classificar esta situação como sendo uma transferência negativa (cf. capítulo 2.1).

Em relação à segunda questão – *Quando tiveste contacto com esta estrutura pela primeira vez, lembraste-te de outras estruturas semelhantes em outras línguas? Quais?* – os resultados são os seguintes:

Tabela 3 - Respostas à segunda Questão

Turma A	Turma B	
♣ duas alunas responderam afirmativamente, referindo estruturas do inglês	♣ doze alunos responderam afirmativamente	♠ seis alunos referiram o inglês, referindo dois a estrutura das “if-clauses”
		♠ dois alunos referiram o inglês, o francês e o português
		♠ um aluno referiu o inglês e o português
		♠ um aluno referiu o português
		♠ um aluno respondeu apenas afirmativamente sem referir língua alguma
♣ duas alunas responderam negativamente, uma referiu que se lembrava apenas de estruturas da	♣ quatro alunos responderam negativamente	

língua alemã	
♣ uma aluna referiu que esta estrutura é muito particular e diferente, apesar de se assemelhar ao inglês e ao francês	

Esta tabela ilustra bem que mais de metade dos alunos, aquando da aprendizagem desta estrutura, estabeleceram uma ligação com estruturas equivalentes em outras línguas. De notar que uma parte significativa – duas alunas da turma A e seis alunos da turma B – referiram o inglês como sendo a língua que detém uma estrutura semelhante às “wenn- Sätze”, tendo dois alunos da turma B referido explicitamente a estrutura das “if-clauses”. Este facto demonstra que os alunos possuem uma CM apurada – critério psico-linguístico de transferibilidade –, pois conseguem referir as estruturas às quais uma nova estrutura se assemelha (cf. capítulo 2.2). Esta comparação favorece, por um lado, a aprendizagem de novos conteúdos e, por outro, permite relativizar e ver sobre uma nova perspectiva os conhecimentos já adquiridos em outras línguas. É ainda de salientar que a maioria dos alunos que afirma tecer analogias com estruturas de outras línguas pertence à turma B, cuja professora não recorre sistematicamente a outras línguas. Daqui podemos depreender que muitos alunos fazem comparações inter-linguísticas aquando da aprendizagem de novas estruturas, mesmo que este procedimento não seja fomentado nas aulas.

Relativamente à terceira questão – *Quando estudas tentas ligar os novos conhecimentos a outros conhecimentos gramaticais de outras línguas? Justifica a tua resposta.* – a seguinte tabela ilustra os resultados.

Tabela 4 - Respostas à terceira Questão

Turma A		Turma B	
♣ três alunas responderam	♠ uma aluna referiu o inglês, pois considera-o parecido, tornando o processo de	♣ dez alunos responderam	♠ dois alunos indicaram o português, referindo um a gramática e outro a “lógica” das estruturas

afirmativa-mente	aprendizagem mais fácil	afirmativa-mente	♠ um aluno nomeou o inglês alegando a semelhança das estruturas gramaticais
	♠ uma aluna respondeu afirmativamente sem referir língua alguma, referindo que se torna mais fácil a aprendizagem		♠ um aluno referiu o inglês e o português
	♠ uma aluna referiu o inglês, lamentando o facto de não possuir bases		♠ um aluno referiu o francês – para as estruturas (por exemplo frases condicionais) - e o inglês – para o vocabulário e algumas estruturas
♣ duas alunas responderam negativamente, tendo uma respondido que deste modo evita confusões		♣ cinco alunos responderam negativamente, tendo um afirmado que não gosta de confundir as estruturas e que recorre apenas ao inglês para o vocabulário e outro referiu a especificidade de cada língua	

Também destes dados podemos concluir que a maior parte dos alunos, 67% em cada turma, refere que recorre a conhecimentos de outras línguas quando estuda. Outro aspecto importante prende-se com o facto de a maioria dos alunos que responderam afirmativamente referirem a língua inglesa e a sua língua materna –

o português. Esta situação demonstra, por um lado, que os alunos, como estes mesmo referiram, se apercebem das proximidades entre as línguas, nomeadamente entre a língua alemã e a língua inglesa – critério psico-linguístico de transferibilidade (cf. capítulo 2.2) – e por outro lado, que os alunos comparam e contrastam a língua a aprender com a língua que melhor dominam – a sua língua materna. É curioso notar que uma aluna da turma A e um aluno da turma B que haviam respondido negativamente à questão anterior responderam afirmativamente a esta questão, bem como dois alunos da turma B que haviam respondido afirmativamente à questão anterior (*Quando tiveste contacto com esta estrutura pela primeira vez, lembraste-te de outras estruturas semelhantes em outras línguas? Quais?*) responderam negativamente a esta questão. Estes dados levam-nos a pensar que os aprendentes podem, por vezes, estabelecer relações entre estruturas de diferentes línguas.

Em relação à quarta questão – *Qual das seguintes frases está correcta:*

“Wenn ich wäre reich, würde ich viel reisen.”

“Wenn ich reich wäre, würde ich viel reisen.”

“Wenn ich reich wäre, ich würde viel reisen.” –

os resultados obtidos são os seguintes:

Tabela 5 - Respostas à quarta Questão

Turma A	Turma B	
♣ as cinco alunas escolheram a hipótese correcta (segunda hipótese)	♣ doze alunos escolheram a hipótese correcta	
	♣ três alunos escolheram uma hipótese incorrecta	♠ dois alunos escolheram a primeira hipótese
		♠ um aluno escolheu a terceira hipótese

Esta questão situava-se deliberadamente na segunda folha do inquérito. Os inquéritos foram distribuídos folha a folha, ou seja, só quando os alunos terminaram a primeira folha é que tiveram acesso à segunda. Esta questão serviu,

então, sobretudo para aferir se os alunos, mesmo aqueles que não eram capazes de, por si próprios, construírem uma frase condicional sem erros, conseguiriam identificar a estrutura correcta quando confrontados com esta. A tabela mostra que todas as alunas da turma A e 80% da turma B conseguiram identificar a estrutura correcta. Os três alunos da turma B que não identificaram correctamente a estrutura foram respectivamente um aluno que não realizou a primeira tarefa; um aluno que, apesar de utilizar a conjunção “wenn”, omitiu e utilizou incorrectamente as formas verbais e um outro que realizou a primeira tarefa com algumas incorrecções, tendo omitido um verbo. Estes resultados mostram, então, que mesmo a grande maioria dos alunos que não foi capaz de proceder à tradução correctamente, foi capaz de identificar a estrutura correcta quando confrontados com esta. Contudo, convém salientar que o grau de dificuldade da primeira tarefa – que incide sobre a produção escrita – é muito mais elevado do que o da quarta.

Relativamente à quinta questão – *“Das ist das Mädchen, dessen Mutter Lehrerin ist.”*

Identifica a estrutura subjacente. – a seguinte tabela ilustra os resultados:

Tabela 6 - Respostas à quinta Questão

Turma A	Turma B
♣ três alunas identificaram correctamente a estrutura, indicando que se tratava dos pronomes relativos, tendo uma aluna referido ainda o caso genitivo	♣ seis alunos identificaram correctamente a estrutura, tendo um aluno referido ainda o caso genitivo
♣ duas alunas não identificaram a estrutura correctamente, referindo uma tratar-se dos pronomes pessoais no infinitivo e outra dos pronomes pessoais no genitivo	♣ quatro alunos não identificaram a estrutura correctamente, referindo três tratar-se da utilização do dativo e um da utilização do genitivo
	♣ cinco alunos não responderam à questão

Da análise deste quadro podemos concluir que 60% da turma A e apenas 40% da turma B conseguiram identificar correctamente a estrutura em questão. Contudo, estes resultados contradizem, de certo modo, os resultados da questão que se segue – *Traduz a frase (do exercício anterior) para Português:/Inglês:* – que se encontram esquematizados na seguinte tabela:

Tabela 7 - Respostas à sexta Questão - Tradução para o Português

Turma A	Turma B
♣ três alunas traduziram a frase correctamente	♣ doze alunos traduziram a frase correctamente
♣ duas alunas traduziram a frase incorrectamente, tendo utilizado <i>que</i> em vez de <i>cuja</i>	♣ dois alunos traduziram a frase incorrectamente, tendo um utilizado <i>que</i> em vez de <i>cuja</i> e um outro traduziu a frase de forma completamente errada
	♣ um aluno não traduziu a frase

Tabela 8 - Respostas à sexta Questão - Tradução para o Inglês

Turma A	Turma B
♣ duas alunas traduziram a frase correctamente	♣ quatro alunos traduziram a frase correctamente
♣ três alunas não tiveram inglês, apesar de uma ter tentado traduzir, mas de forma incorrecta	♣ seis alunos traduziram a frase incorrectamente, tendo quatro utilizado <i>which</i> , um <i>that</i> e outro <i>who</i> em vez de <i>whose</i>
	♣ cinco alunos não traduziram a frase

É curioso notar a discrepância verificada na turma B, na qual apenas 40% conseguiram identificar a estrutura, mas 80% conseguiram traduzir a frase correctamente, pelo menos para a sua LM. Daqui podemos concluir que grande parte dos alunos, mesmo sem saberem denominar a estrutura, conseguem estabelecer uma ligação/tradução correcta, nomeadamente para a língua em que

se sentem mais à-vontade, a sua LM, o que mostra que certos aspectos metalinguísticos falharam. É de salientar que duas alunas da turma A, que identificaram correctamente a estrutura, tendo uma referido ainda que o caso era o genitivo, utilizaram o pronome relativo 'que' em vez do 'cuja' aquando da tradução para o português, o que deixa transparecer o débil conhecimento da LM. Por esclarecer fica, no entanto, por que é que um número tão elevado de alunos, 33% na turma B, não traduziram a frase para a língua inglesa. Podemos então concluir que os aprendentes, mesmo que nem sempre sejam capazes de utilizar uma metalinguagem adequada, conseguem, na maioria dos casos, criar analogias inter-linguísticas, nomeadamente com a sua LM, tendo os alunos apresentado maiores dificuldades na tradução para a língua inglesa.

Em relação à última questão – *Normalmente quando aprendes uma estrutura nova costumavas recorrer à tradução? Justifica a tua resposta* – os resultados são os seguintes:

Tabela 9 - Respostas à sétima Questão

Turma A		Turma B	
♣ as cinco alunas responderam afirmativamente à questão	<p>♠ três alunas referiram que o fazem para melhor memorizar/compreender a matéria</p> <p>♠ uma aluna referiu que costuma recorrer à tradução para o português, mas que se apercebe das diferenças entre as línguas</p>	♣ doze alunos responderam afirmativamente à questão	<p>♠ oito alunos referiram que o fazem para melhor memorizar/compreender a matéria</p> <p>♠ um aluno refere que costuma recorrer à tradução, mas que se apercebe das diferenças entre a língua alemã e a portuguesa, por isso recorre à língua inglesa, nomeadamente às estruturas gramaticais do inglês</p>

	♠ uma aluna referiu que o faz normalmente, quando sente dificuldades		♠ um aluno referiu que tem a noção de que é errado recorrer à tradução
			♠ um aluno referiu que recorre à tradução apenas quando tem contacto pela primeira vez com uma estrutura nova
			♠ um aluno referiu que recorre ao português e ao inglês
		♣ dois alunos responderam negativamente à questão	♠ um aluno, apesar de ter respondido negativamente, referiu que o faz inconscientemente, mas tenta evitá-lo para se tornar independente do português e do inglês
			♠ um aluno referiu que as estruturas da língua alemã são diferentes
		♣ um aluno referiu “às vezes”, para ser mais fácil identificar a estrutura	

Destes resultados podemos depreender que a totalidade da turma A e 80% da turma B afirmam recorrer à tradução. Estes resultados podem ter sido influenciados pela metodologia adoptada por cada professora. As alunas da professora A, que recorre constantemente à tradução e estabelece ligações com estruturas de outras línguas, referem todas que recorrem à tradução, tendo uma

afirmado mesmo que se apercebe das diferenças entre a língua alemã e a língua portuguesa. Por outro lado, nem todos os alunos da professora B, que não fomenta um ensino integrativo, dizem que recorrem à tradução. Um aluno, que afirma recorrer à tradução, refere que tem a noção que esse recurso não deve ter lugar e outro aluno, que respondeu negativamente à questão, afirma que o faz inconscientemente, mas que se tenta sempre abstrair da língua portuguesa e da língua inglesa. Convém ainda salientar que uma aluna da turma A e um aluno da turma B, apesar de dizerem que recorrem à tradução, se apercebem das diferenças entre a língua alemã e a língua portuguesa, afirmando o aluno da turma B que, como no caso concreto, quando se trata de estruturas gramaticais, recorre à língua inglesa. Este facto mostra que os alunos possuem uma noção das diferenças e das semelhanças entre línguas, bem como da proximidade das línguas – critério psico-linguístico de transferibilidade –, o que faz com que estes não transfiram de uma língua para outra de uma forma indiscriminada (cf. capítulo 2.2).

Como referimos no capítulo 4, a estrutura alemã dos pronomes relativos assemelha-se, até certo ponto, aos seus equivalentes na língua portuguesa e inglesa enquanto que a estruturas das “wenn-Sätze” da língua alemã se distancia dos seus correspondentes na língua portuguesa e inglesa. Em relação à tradução das frases, constatámos que os alunos tiveram mais facilidade em traduzir, de forma correcta, as frases relativas. Não podemos, no entanto, afirmar que esta situação se deve exclusivamente à proximidade desta estrutura em alemão com as suas equivalentes na língua portuguesa e inglesa, uma vez que na tradução das “wenn-Sätze” foi pedido aos alunos para traduzirem da língua portuguesa para a língua alemã, enquanto que na tradução das frases relativas os alunos tiveram que traduzir as frases da língua alemã para a língua portuguesa e inglesa. A tradução da língua alemã para a língua portuguesa e inglesa é mais fácil para os alunos, uma vez que estes possuem um repertório linguístico maior da língua portuguesa e inglesa. Os alunos tiveram ainda maior facilidade em identificar correctamente a estrutura das “wenn-Sätze” do que das frases relativas, o que nos leva a crer que a proximidade ou afastamento das estruturas da língua a aprender em relação às estruturas equivalentes de outras línguas dominadas

pelos aprendentes nem sempre se encontra em relação directa com a facilidade ou dificuldade de aprendizagem da nova estrutura.

Em suma, da análise destes resultados podemos chegar à conclusão que a maioria dos alunos estabelecem comparações, de forma consciente, quando confrontados com uma nova estrutura na LE a aprender. Para além disso, alguns destes alunos foram ainda capazes de referir, de entre o leque de estruturas de outras línguas, aquelas que mais se aproximam da estrutura a aprender. Por outro lado, constatámos que apesar de alguns alunos não disporem de uma terminologia adequada, conseguem tecer comparações entre línguas, nomeadamente com a sua LM. Por fim, concluímos ainda que a quase totalidade dos alunos das duas turmas em questão recorrem à tradução para melhor compreenderem uma nova estrutura, apesar de alguns alunos da turma B se mostrarem mais reticentes em recorrerem a esta estratégia de aprendizagem.

Conclusão

Após a análise cuidadosa de todo o corpus recolhido, julgamos pertinente efectuar um balanço de todo o percurso. Para tal, torna-se necessário retomar as questões para as quais procuramos respostas, a saber: (1) Quais as estratégias utilizadas pelas professoras em causa para introduzir um item gramatical complexo? (2) De que modo poderão as diferentes vivências destas professoras, nomeadamente no que se refere à sua aquisição/aprendizagem da língua alemã, influenciar as suas opções didácticas, aquando da introdução de um item gramatical? (3) Qual a influência que a actuação da professora exerce sobre o modo como os alunos concebem a aprendizagem de um item gramatical?

Após uma pesquisa e revisão bibliográfica e uma investigação de campo, estão neste momento reunidas as condições necessárias para responder a estas questões levantadas no início do estudo. Julgamos pertinente voltar a frisar que este é um estudo de caso, dado o número reduzido de intervenientes e de aulas observadas, não se podendo, nem pretendendo, portanto, generalizar estas conclusões.

Relativamente à primeira questão constatámos que as estratégias adoptadas por ambas as professoras variam, variação essa que se deve fundamentalmente ao facto de uma professora estabelecer ligações constantes da matéria a aprender com estruturas de outras línguas já conhecidas por parte dos alunos e a outra não. Convém referir novamente que estas variações não vão ao encontro das diversas teorias analisadas e referidas na primeira parte do nosso estudo, nomeadamente no que se refere aos estudos que comparam as actuações de professores falantes nativos e não nativos. Convém ainda salientar que não se pode partir do princípio que uma professora falante nativa irá forçosamente utilizar uma determinada metodologia que varia significativamente da metodologia utilizada por uma professora falante não nativa. As condições encontradas por cada uma, nomeadamente no que se refere às especificidades inerentes a cada turma, poderão também influenciar a escolha da sua metodologia.

Ao longo das aulas observadas, a professora A mostrou sempre possuir uma CM alargada – no sentido da capacidade de relacionar línguas –, consciência essa que se traduz na criação constante de pontes inter-linguísticas. Esta situação verificou-se sobretudo aquando da introdução de um novo item gramatical, por forma a assegurar a compreensão dos alunos, partindo, portanto, de conhecimentos que os aprendentes já possuem. Deste modo, a professora favorece a estimulação do conhecimento processual, para deste modo chegar ao conhecimento declarativo. As aulas desta correspondem, então, àquilo que designámos por uma concepção integrativa da gramática da LE.

A professora B, por sua vez, favorece um ensino/aprendizagem da gramática que assenta na contextualização de um item a aprender numa unidade temática. Os alunos irão aprender uma nova estrutura por esta aparecer inserida na unidade que está a ser tratada ou por sentirem necessidade de utilizarem essa estrutura. Esta professora tanto estimula o conhecimento declarativo como o conhecimento processual, uma vez que as estratégias de inferir e decifrar, utilizadas por esta, entre outras, alargam o conhecimento declarativo.

No que diz respeito ao recurso à transferência, a professora B raramente recorre ou fomenta a transferência de conhecimentos inter-linguísticos.

A segunda questão por nós colocada está intimamente ligada à primeira. Como já referimos, seria de esperar que a professora A, por ter adquirido os seus conhecimentos do alemão em contexto endógeno, experienciasse algumas dificuldades em explicar certas regras gramaticais, tendo em atenção que esta não as adquiriu da mesma maneira que se encontra a leccionar. Contudo, como já referimos anteriormente, a professora A parece conseguir colocar-se no papel de aprendente, conseguindo mesmo antever e prevenir certos erros, ao realizar análises contrastivas, principalmente com a língua portuguesa – talvez a experiência de ensino lhe tenha trazido uma visão mais clara da forma como se processa a aprendizagem. A professora B, por sua vez, apesar de ter realizado grande parte dos seus estudos, sobretudo os iniciais, em contexto escolar, opta por não tecer, pelo menos não em número tão elevado como a professora A, análises contrastivas. Isto faz com que os alunos, que recorrem frequentemente a

análises contrastivas, o façam de forma indiscriminada, sem orientação da professora.

Em relação à terceira e última questão, julgamos que a análise dos inquéritos (Anexo 3) demonstrou claramente que quer as alunas da turma A, quer os alunos da turma B, recorrem regularmente à transferência e/ou à tradução, para deste modo assegurarem a compreensão e facilitarem o processo de aprendizagem. Convém no entanto salientar que alguns alunos da turma B se mostraram um pouco reticentes em afirmarem que recorrem a estratégias de transferência e/ou de tradução, tendo a noção que este procedimento não seria o mais correcto segundo a sua concepção de aprendizagem, veiculada indirectamente pela professora.

Independentemente das estratégias utilizadas pelas professoras, a grande maioria dos alunos de ambas as turmas sentem necessidade de recorrer à transferência de conhecimentos inter-linguísticos, por forma a situarem os novos conhecimentos com os quais se deparam, tendo ainda revelado ter um sentido apurado da proximidade e distância entre as diversas línguas (critério psico-linguístico de transferibilidade) – nomeadamente entre o alemão e o português – e um sentido igualmente apurado do que é que é transferível entre as línguas e o que não é (critério linguístico de transferibilidade) (cf. capítulo 2.2).

Como já referimos no início deste capítulo, este estudo resume-se a um estudo de caso, cujas conclusões poderão servir como ponto de partida para estudos no âmbito da temática da CM. Julgamos ainda que, apesar do seu carácter limitado, as principais conclusões deste estudo poderão posicionar o ensino integrativo da gramática numa posição de maior destaque do que esta assume no contexto actual.

Os resultados dos inquéritos realizados aos alunos das duas turmas mostram claramente que mesmo quando os professores não favorecem o recurso a estruturas de outras línguas nas suas aulas, a maioria dos alunos, consciente ou inconscientemente, recorrem à transferência quando se deparam com um novo item gramatical.

Tendo em conta a forma como os aprendentes adquirem novas estruturas gramaticais, pensamos que esta temática merece uma atenção especial na

Didáctica de hoje, pois quando fomentada, de forma adequada pelos professores de LEs, podem-se obter bons resultados.

Neste contexto, parece-nos que a LM assume um papel de destaque, mais do que outra LE, tendo em conta os inquéritos dos alunos bem como a análise bibliográfica à qual procedemos. A aprendizagem de uma LE não enriquece o aprendente apenas pela sua aprendizagem, mas leva-o a reorganizar os seus conhecimentos, podendo distanciar-se da sua visão etnocêntrica anterior, relativizando os seus conhecimentos.

Após toda esta recolha e análise dos dados, julgamos que as principais ideias a retirar deste estudo podem ser sistematizadas nos seguintes tópicos:

- a CM manifesta-se, embora de uma maneira diferente, em cada aprendente;
- esta consciência deve ser estimulada e orientada por forma a otimizar o ensino/aprendizagem de itens gramaticais;
- o ensino da gramática deve ter em atenção conhecimentos adquiridos anteriormente, nomeadamente os da LM;
- as aulas de gramática devem ser integrativas, permitindo deste modo um estudo comparativo, que permite uma reestruturação e reavaliação do conhecimento adquirido anteriormente;
- o professor desempenha um papel fundamental, devendo estimular e orientar a CM dos aprendentes.

Esperamos que este estudo tenha contribuído para ilustrar a importância do ensino da gramática integrativa, mostrando o benefício entre a cooperação dos professores de LEs e os de LM. Esperamos ainda que este estudo possa servir como ponto de partida para outras investigações nesta temática, para deste modo conferir uma maior importância às aulas de gramática integrativa, visando melhorias no ensino/aprendizagem de LEs.

Bibliografia

- ALEGRE, M. T. (2000) *Tradução pedagógica e consciência linguística – A tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- ANÇÃ, M. H. & ALEGRE, M. T. (2003) “A consciencialização linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira”. *Palavras*. 24, pp. 31-38
- ARAÚJO e SÁ, M. H. (1996) *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira: contributos para o estudo das actividades dialógicas de adaptação verbal*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- CANDLIN, C. (1992) “General Editor’s Preface”. C. James & P. Garrett (eds.) *Language Awareness in the Classroom*. London and New York: Longman, pp. xi-xiii
- CORDER, S. P. (1992) “A Role for the Mother Tongue”. S. Gass & L. Selinker (eds.) *Language Transfer in Language Learning – Revised Edition*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 18-31
- DULAY, H. & BURT, M. (1974) “Natural sequences in child second language acquisition”. *Language Learning* 24, pp. 37-53
- EAST, P. (1992) *Deklaratives und prozedurales Wissen im Fremdsprachenerwerb*. München: Tuduv Verlag
- EDMONDSON, W. J. & HOUSE, J. (1997) “Zur Einführung in den Themenschwerpunkt”. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 26.Jg., pp. 3-8
- EDMONDSON, W. J. (2002) “Wissen, Können, Lernen – cognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung”. W. Börner & K. Vogel (eds.) *Grammatik und Fremdsprachenerwerb – Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, pp. 51-70

- FAERCH, K. & KASPER, G. (1985) "Procedural Knowledge as a Component of Foreign Language Learners' Communicative Competence". H. Bolte & W. Herrlitz (eds.) *Kommunikation im Sprachunterricht*. Utrecht: Institut Frantzen, pp. 169-199
- GASS, S. & SELINKER, L. (1994) "The Role of the Native Language: an Historical Overview & Recent Perspectives on the Role of the Native Language". S. Gass & L. Selinker (eds.) *Second Language Acquisition: an introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 53-107
- GLEITMAN, L. R. & GLEITMAN, H. (1970) *Phrase and Paraphrase*. New York: Norton
- GNUTZMANN, C. & KÖNIGS, F. (1995) "Grammatikunterricht im Spiegel der Entwicklung". C. Gnutzmann & F. Königs (eds.) *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, pp. 11-26
- GNUTZMANN, C. (1995) "Sprachbewußtsein („Language Awareness“) und integrativer Grammatikunterricht". C. Gnutzmann & F. Königs (eds.) *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 267-284
- GRUNDY, P. (2002) "Profiling in Talk". J. A. Bateman & W. Wilgen *Forum ANGEWANDTE LINGUISTIK – Band 39: Sprachbewusstheit im schulischen und sozialen Kontext*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, pp. 151-170
- HAIDER, H. (1993) "Was ist implizit am impliziten Wissen und Lernen?". *Sprache & Kognition* 12, pp. 44-52
- HARMER, J. (1983) *The Practice of English Language Teaching*. Longman Handbooks for Language Teachers. New York: Longman, pp. 1-20
- HAWKINS, E. W. (1981). *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press
- HAWKINS, E. W. (1984) *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press

- HAWKINS, E. W. (1999) "Foreign Language Study and Language Awareness". *Language Awareness*, Vol.8: 3&4, pp. 124-142
- HECHT, K. (1994) "Lernziel: Sprachbewusstheit". *Die Neueren Sprachen*, 93:2, pp. 128-147
- HELBIG, G. (1991) "Grammatik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht". *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 20, pp. 7-24
- JAMES, C. & GARRETT, P. (1992) "The Scope of Language Awareness". C. James & P. Garrett (eds.) *Language Awareness in the Classroom*. London and New York: Longman, pp. 3-20
- JAMES, C. (1996) "A Cross-linguistic Approach to Language Awareness". *Language Awareness*, Vol.5: 3&4, pp. 138-148
- JAMES, C. (1998) "Perspectives on Transfer and Translation". *Transfer and Translation*, Vol. 27 No 1 Winter 1998, pp. 45-48
- JAMES, C. (1999) "Language Awareness: Implications for the Language Curriculum". *Language, Culture and Curriculum*, Vol.12: No. 1, pp. 94-115
- JOHNSON, K. & JOHNSON, H. (1999) "Transfer". K. Johnson & H. Johnson (eds.) *Encyclopedic Dictionary of applied linguistics*. Massachusetts: Blackwell Publishers, pp. 353-359
- KNAPP-POTTHOFF, A. (1997) "Sprach(lern)bewusstheit im Kontext". *Fremdsprachen lehren und lernen*, 26.Jg., pp. 9-23
- LADO, R. (1957) *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- MOREIRA, G. (1990) *English for teachers: a study in language needs of future teachers of English*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- NICHOLAS, H. (1992) "Language Awareness and second language development". C. James & P. Garrett (eds.) *Language Awareness in the Classroom*. London and New York: Longman, pp. 78-95

- NORMAN, D. A. & RUMELHART, D. (1978) "Accretion, tuning and restructuring: Three modes of learning". J. W. Cotton & R. Klatzky (eds.) *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale: N. J.: Lawrence Erlbaum, pp. 37-53
- ODLIN, T. (1989) *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-24; 85-97
- POLDAUF, I. (1995) "Language Awareness". *Language Awareness* 4, pp. 3-14
- RAUPACH, M. (2002) "'Explizit/implizit" in psycholinguistischen Beschreibungen – eine unendliche Geschichte". W. Börner & K. Vogel (eds.) *Grammatik und Fremdsprachenerwerb – Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, pp. 99-117
- SCHMIDT, R. (1990) "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics*, 11 (2), pp. 129-158
- SCHMIDT, R. (1994) "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics". *AILA Review*, 11, pp. 11-26
- SOUSA, M. L. (1994) *The relation between metalinguistic awareness and reading in the native and in the foreign language* (Volume I). Ponta Delgada: Universidade dos Açores
- VAN LIER, L. (1995) *Introducing Language Awareness*. Harmondsworth: Penguin.
- VIEIRA, I. F. (1993) "Consciência Metalinguística e aprendizagem de uma língua estrangeira". F. Sequeira (ed.) *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, pp. 33-46
- WOLFF, D. (1990) "Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht". *Die Neueren Sprachen*. 89, pp. 610-625
- WOLFF, D. (1992a) "Lern-und Arbeitstechniken für den Fremdsprachenunterricht: Versuch einer theoretischen Fundierung". U.

Multhaupt & D. Wolff (eds.) *Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt: Diesterweg, pp. 101-120

WOLFF, D. (1992b) "Zur Strukturierung des Sprachwissens bei Zweitsprachenlernern". *Die Neueren Sprachen*. 91, pp. 179-197

WOLFF, D. (1995) "Zur Rolle des Sprachwissens beim Spracherwerb". D. Wolff (ed.) *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 201-224

ZOBL, H. (1982) "A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences". *TESOL Quarterly* 16, pp. 169-183

Gramáticas

EISENBERG, P. *et al* (⁶1998) *Duden – Band 4: Die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag

DREYER, H. & SCHMITT, R. (⁷2001) *Lehr- und Übungsbuch der Deutschen Grammatik – Neubearbeitung*. Ismaning: Verlag für Deutsch

HELBIG, G. & BUSCHA, J. (⁸1984) *Deutsche Grammatik – Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig

MATEUS, M. *et al* (⁵2003) *Gramática da Língua Portuguesa – 5ª edição, revista e aumentada*. Lisboa: Editorial Caminho

VILELA, M. (1995) *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina

Sites Consultados

<http://www.anmp.pt/mun/mun101w3php?cod=M3070> — consultado em 16 de Dezembro de 2003

<http://www.anmp.pt/mun/mun101w3php?cod=M3880> — consultado em 16 de Dezembro de 2003

<http://www.esec-esmoriz.rcts.pt/> — consultado em 16 de Dezembro de 2003

<http://www.esec-mira.rcts.pt/> — consultado em 16 de Dezembro de 2003

<http://www.prof2000.pt/users/ajilopes/pag3.htm> — consultado em 16 de Dezembro de 2003